JANVIER 1939 N° 143
17e ANNÉE

Bibliothèque de l'Institut des Sciences de l'Education
Palais Wilson
GENÈVE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Bibliothèque de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
UNIVERSITÉ
GENÈVE

SOMMAIRE

Vœux du G. F. E. N. au sujet du programme de la dernière année d'études primaires (travail de commission).

Mlle PETIT. — Eveil et formation du sens social à l'école maternelle.

Une expérience. Ecoles à deux classes en ville.

Nouvelles diverses. — A travers les revues. — Livres.

RÉDACTION :
Groupe Français d'Education Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5e

ABONNEMENTS :
Éditions Bourrelier et Cie
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER, Ex-Président du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON, Professeur au Collège de France.

G. BERTIER, Directeur de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 5 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER
Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne **aux Editions Bourrelier,** 76, Rue de Vaugirard, Paris (6e) — C. C. P. Paris 1598-28.

Vœux du G. F. E. N.
au sujet du programme de la dernière année d'études primaires

Travail de commission

Le G. F. E. N. ne peut manquer d'éprouver une vive satisfaction, d'abord de la définition donnée au Conseil Supérieur, par M. le Ministre, de la dernière année de scolarité « consacrée à initier les élèves aux problèmes de la vie pratique en même temps qu'à donner le goût de la culture et le moyen de l'acquérir eux-mêmes ». C'est presque exactement ce que nous avions fait ressortir dans notre questionnaire de 1936.

Puis du désir exprimé que cette dernière année « apporte dans la suite son couronnement à l'école primaire ». Ce vœu aussi nous l'avons exprimé dans le même questionnaire en faisant remarquer que cette dernière année d'études ne

pouvait avoir qu'un programme provisoire, destiné à combler les lacunes et à atténuer les inconvénients de la vie scolaire actuelle, jusqu'au moment où celle-ci modifiée trouverait son couronnement dans une dernière année d'études adaptées plus exactement à l'adolescence qu'à l'enfance.

Et nous enregistrons aussi avec espoir la tâche proposée au Conseil Supérieur de « chercher non seulement de nouveaux programmes, mais aussi de nouvelles formules d'organisation interne de la scolarité du premier degré ».

C'est justement au sujet de ces nouvelles formules « d'organisation interne » que nous nous proposons d'exprimer quelques vœux, persuadés que le contenu des programmes importe moins pour l'éducation que la vie que l'école fait vivre à l'enfant, le milieu où elle le place, les réactions éducatives qu'elle rend possibles, qu'elle permet ou suscite. Et pour cela « l'organisation interne » de la vie scolaire et les méthodes de travail, de recherche, d'acquisition, de création employées doivent, pensons-nous, être au premier plan des préoccupations des éducateurs.

Au contenu du programme publié nulle critique grave à adresser : sujets d'études concrets, proches de l'élève, pris dans la vie ambiante.

Mais combien nous aurions voulu voir cette « matière » présentée d'après un groupement tout autre, les moyens d'acquisition indiqués de façon plus précise, l'organisation de la vie scolaire tracée d'une main plus hardie !

En effet, quoique la « matière » du programme soit presque toujours de nature concrète (outils, institutions, machines, marchés, cultures, etc., etc.) et les exercices proposés rattachés à la vie pratique (lettres d'affaires, procès-verbaux de réunions), il reste cependant que ces objets peuvent encore être étudiés par des procédés abstraits, et que ces exercices sont dépouillés de tout caractère de réalisation pratique : nos traditions d'enseignement verbal, par la leçon et le manuel, sont si anciennes et si solides (et nul ne peut nier leur valeur et leur nécessité à un certain moment du développement intellectuel des élèves) qu'il n'est pas impossible d'imaginer que des connaissances sur les produits alimentaires cultivés dans une région, sur les moyens de distribution de l'eau, etc. soient acquises de la manière traditionnelle, sans contact direct et réel avec l'objet, sans recherche personnelle, par un effort à peu près passif de compréhension verbale et de mémorisation de la parole et du livre.

Et il n'est pas impossible non plus d'imaginer que l'on écrive des lettres à des personnes fictives, que l'on fasse des comptes rendus de réunions imaginaires, qu'on résolve des problèmes dont la solution ne sera jamais utilisée ; trop de recommandations qui pourraient être précieuses (on exercera, on observera, on insistera, on étudiera) peuvent à la faveur de ce « on » être interprétées comme s'adressant au maître et non aux élèves.

Il nous paraît aussi regrettable que le désir de centrer le travail et les efforts des élèves sur des objets et des faits qui éveillent leur attention et peuvent être connus par des moyens à leur portée n'ait pas abouti, comme il serait logique et possible, à abandonner la fragmentation des études en « disciplines » distinctes des leçons, sans lien entre elles, chacune semblant avoir sa fin en soi; ainsi elles en arrivent à se partager arbitrairement les heures de travail sans tenir compte de la durée de l'intérêt dont chaque élève est capable, point de départ et limite de son effort efficace, sans tenir compte non plus des différences entre individus dans le rythme de l'acquisition et de la compréhension. Cette erreur vient de ce qu'on n'a pas renoncé à arrêter du dehors, par décision adulte, de la nature et de la quantité des connaissances que la totalité de la classe doit acquérir, parce qu'on a moins compté pour assurer les efforts sur la curiosité, le désir, l'intérêt enfantins dont on ne peut régler étroitement la direction ni la durée, que sur l'autorité du maître, juge de ce qu'il faut enseigner et chargé d'assurer à tous, dans le même temps, les mêmes connaissances. Le résultat de cette fragmentation si funeste et à l'assimilation profonde et à

l'effort maximum ne pourra être que l'impossibilité pour le maître d'exploiter les intérêts actuels des élèves réels qu'il a devant lui, car il ne peut espérer que, conformément à l'emploi du temps, cet intérêt atteindra son maximum à 9 heures pour une question d'histoire, à 10 h. 1/2 pour la résolution d'un problème, à 3 heures pour une expérience de physique. Que l'on songe, par exemple, à la difficulté d'éviter pour les travaux manuels la préparation professionnelle par la spécialisation, s'ils ne sont pas étroitement reliés à un « objet d'étude », centre des autres disciplines !

Ces inconvénients et ces faiblesses seraient évités si l'intérêt de l'enfant ayant centré son attention sur un objet (et l'organisation de l'ambiance et de la vie scolaire, œuvre du maître, peut beaucoup aider à éveiller cet intérêt pour des objets dignes d'étude), le travail à propos de cet objet (matière possible du programme) mettant en œuvre toutes les disciplines scolaires : lecture, écriture, calcul, notions de grammaire, de littérature, d'histoire, de géographie, de mécanique, de physique, de chimie, d'hygiène, d'histoire naturelle, etc.; tous les moyens d'acquisition et de conservation des connaissances: observations, livres, notes, résumés, consultation et réunion de documents, plans, devis, cartes, graphiques, etc.; tous les moyens d'expression : rédaction, exposés oraux, descriptions, récits, dessins, modelage, constructions, et de créations personnelles artistiques ou pratiques : poésies, drames, romans, chants, danses, costumes, décorations, tableaux, modelages, constructions, etc.

Ainsi chaque discipline trouverait sa motivation et son intérêt propre s'accroîtrait de celui que provoquait déjà l'objet à étudier. Ainsi, chaque enfant trouverait le moyen d'utiliser ses aptitudes propres à l'acquisition des connaissances tout en s'exerçant à toutes les formes du travail scolaire. Ainsi la journée scolaire cesserait d'être découpée en périodes trop brèves pour satisfaire l'intérêt et utiliser toutes les forces de l'attention de certains enfants, trop longues pour n'en pas décourager ou fatiguer certains autres.

De ce regroupement des occupations scolaires nous essayons de donner un exemple dans les documents ci-joints.

Cela nécessiterait évidemment une « nouvelle organisation interne de la scolarité du 1er degré » qui devrait être adaptée non plus à l'acquisition de connaissances transmises surtout par le maître ou par le livre, et destinées le plus souvent à une utilisation lointaine, mais plutôt à un travail de recherche personnelle, de contact direct avec les faits, d'utilisation immédiate du savoir acquis. Et cela signifie pour chaque enfant la possibilité de disposer du temps qui lui est nécessaire pour parfaire son savoir, d'apprendre tout ce qu'il peut assimiler et de se limiter à ce qui ne dépasse pas sa compréhension ou ses possibilités d'action et de mémoire. Il faudrait donc substituer aux leçons et exercices à horaire fixe à la fois des séances de travail destinées à l'acquisition, à l'application, à la création, et des sorties pour observations et enquêtes, des contacts avec d'autres adultes que les maîtres. Il faudrait des horaires très souples permettant aux enfants, peut-être occupés à des tâches diverses, de poursuivre leurs recherches et de changer d'occupation selon les nécessités du travail entrepris, de travailler individuellement ou par groupes. Les chiffres de l'horaire officiel fixant le nombre d'heures à consacrer à chaque discipline n'auraient plus pour but que d'indiquer aux maîtres l'importance relative qu'en dehors des considérations d'aptitudes et de goûts personnels, il y a lieu de donner à chacune. De plus une large place devrait être faite à l'apprentissage et à l'emploi des moyens d'acquisition personnels : consultation de livres, albums, dictionnaires, documents, observation méthodique, prise, conservation, classement de notes et renseignements, résumés, etc.

D'autres raisons, d'ailleurs, militent en faveur de cette organisation plus souple et plus libérale de la vie scolaire, c'est la nécessité d'assurer une efficace éducation morale et sociale.

C'est tout particulièrement au sujet de cette éducation — la partie la plus délicate et la plus importante de notre tâche — que nous exprimons des doutes sur l'efficacité du programme officiel, qui précise davantage la matière à enseigner que la méthode à employer pour rendre les enfants capables d'acquérir les connaissances et d'accéder progressivement aux formes supérieures de l'activité intellectuelle. Cette insuffisance dans le domaine de l'éducation intellectuelle, nous la redoutons aussi dans celui de l'éducation morale où le programme nous semble plus préoccupé « d'enseigner » la morale que de faire vivre aux enfants la vie qui leur assurerait par l'expérience la connaissance des nécessités et l'usage des vertus de la vie sociale.

Sans doute, à l'âge où les élèves fréquentent la classe de scolarité prolongée on peut et on doit les amener à réfléchir sur leur conduite, à discerner les lois de la vie morale et sociale, à envisager quelques-uns des problèmes qu'elle pose, mais combien il est plus important encore de leur assurer les bonnes conditions qui assurent leur expérience morale, de favoriser leurs sentiments de sympathie, de leur faire connaître, par l'action et l'usage, les charges, les responsabilités, les émotions, les bienfaits et les dangers de la vie sociale. A cela ne peut suffire ni l'enseignement moral, ni la connaissance théorique des rouages de la vie sociale, nationale, internationale auxquels ils ne participent pas encore. Il faut, à l'âge de la formation, c'est-à-dire à l'âge des évolutions les plus faciles, faire vivre à l'enfant, dans une société formée de ses égaux, les situations, les problèmes, les actes les plus usuels de la vie humaine : responsabilité collective et personnelle, intérêt général, collaboration, solidarité, entr'aide, émotions artistiques. Certes, cette action éducative de la vie scolaire peut et doit être mise en œuvre avant l'âge de la scolarité prolongée, mais, en attendant qu'il en soit ainsi, au moins faudrait-il, dans des conditions dont il ne faut pas ignorer les difficultés, qu'elle s'exerçât obligatoirement avant que l'enfant quitte l'école.

Cela aussi nécessite une « organisation interne » nouvelle qui rende possible cette « expérience » sous forme de sociétés enfantines (comme les coopératives scolaires), le travail par groupe, l'imprimerie à l'école), de charges personnelles, de collaboration des élèves et des maîtres, pour la discipline scolaire. Ainsi les « questions morales » étudiées, les conseils, les maximes, les émotions morales suscitées par la réflexion, la vision d'un idéal, les exemples des héros perdront leur caractère factice et acquerront une force plus grande en s'appuyant sur l'expérience personnelle des enfants.

Cette organisation nouvelle (voir document B) permettrait aussi les contacts, si nécessaires, des élèves presque adolescents avec d'autres personnalités que celles de leurs maîtres, d'autres groupements que les groupements scolaires. Les recherches sur les faits sociaux, géographiques, historiques, etc., devraient être l'occasion de relations avec les sociétés d'adultes s'occupant d'études (archéologie, géographie, botanique, histoire, etc.); la préparation des fêtes, les travaux présentant un intérêt artistique avec les groupements de musiciens, de peintres, etc. Il pourrait être demandé à quelques personnes de venir à l'école donner des conseils, faire des suggestions, des causeries, en même temps que les élèves profiteraient des séances, auditions, démonstrations, projections, etc., que ces sociétés organiseraient : double profit pour l'éveil et la révélation des goûts et des aptitudes et pour la culture et l'élargissement de l'horizon des jeunes.

De cette organisation interne des jeunes plus proche de la vie et par là d'une force éducative plus grande, bien des maîtres ont déjà fait l'expérience avec le self-government, avec l'imprimerie à l'école, avec les coopératives scolaires, les centres d'intérêt et le travail par groupe. Sans doute il est plus facile et plus efficace de l'appliquer pendant toute la durée de la scolarité.

Aussi souhaiterions-nous que des instructions précises, officiellement adressées au personnel enseignant et administratif, fissent savoir, sans équivoque possible, que le programme actuel oriente les maîtres vers l'utilisation des intérêts des élèves et de leurs moyens spontanés d'activité intellectuelle (en particulier l'observation et le manuélisme) de façon que la culture intellectuelle ne se sépare jamais et même favorise par la matière et les méthodes de travail scolaire leur formation morale et sociale. Mais, dans cette voie, il représente les premiers pas seulement; tous les cours du « degré primaire » devront suivre et rejoindre les « écoles maternelles ». En profondeur aussi, comme en extension, le programme de la scolaritéprolongée n'est qu'un premier pas vers des techniques qui réclament cette « organisation interne » nouvelle à laquelle M. le Ministre fait allusion.

Ainsi seraient calmées les inquiétudes des maîtres — et surtout des maîtres d'écoles rurales — qui ont déjà dépassé ce premier stade, et à leurs risques et périls modifié l'organisation de la vie scolaire, les horaires, assuré le groupement des disciplines autour d'un objet d'études intéressant les enfants et qui craignent d'être contraints de revenirà des pratiques plus traditionnelles et de restreindre leurs expériences.

Nous souhaiterions aussi que, par une dérogation exceptionnelle à l'usage actuel, le sujet des prochaines conférences pédagogiques fût, dans toute la France, l'étude du programme de la dernière année d'études primaires, et cela afin de réaliser la pénétration de l'esprit qui l'inspire dans tous les cours du degré primaire.

Un sujet d'étude (exemple) pour une école de port de mer. Une coopérative de pêcheurs (éducation sociale, enseignement, applications et création)

I. Point de départ : La coopérative scolaire : dirigée par les enfants et principalement par les grands. Son but, son fonctionnement, ses ressources, leur utilisation, charges et travaux qu'elle impose, qualités qu'elle exige (pour son bon fonctionnement, la description générale, le profit de tous, rôle des aînés).

II. Coopérative de pêcheurs.

a) Objet des recherches, historique (formation, évolution, crises ou difficultés, ressources, services rendus, relation avec d'autres organismes.

b) Par extension : d'autres groupements intéressant les marins (maison des marins, syndicats, conseils de prud'hommes, etc.).

III. Formes du travail des élèves : *a*) recherches, enquêtes auprès des personnalités et des dirigeants, visites (arrivée de la marée, distribution, travail comptable, etc.), correspondance, examen de documents, classement (tenue de fichier), prise de notes, exposés oraux sur un point spécial, rédactions individuelles et collectives, consultations ou auditions de personnes étrangères à l'école, synthèse du savoir acquis, comparaisons avec faits similaires (syndicat, coopératives de consommation, etc.).

b) Correspondance interscolaire, recherches d'œuvres littéraires et artistiques sur la coopération, la solidarité, l'aide entre marins (romans, poèmes, chansons, tableaux, etc.).

IV. Participation de diverses disciplines scolaires.

a) *Français :* usage et exercice du langage écrit et parlé (exposés, rédactions, notes, résumés, enrichissement du vocabulaire (faits et objets nouveaux

connus et exprimés), nombreux exercices d'écriture et lecture; travail de correction, d'amélioration du langage écrit et parlé à propos des textes collectifs et des exposés. Usage de la parole (correcte, logique, articulée).

b) *Histoire et géographie :* étude d'une forme d'organisation du travail, mouvement coopératif en France.

c) *Calcul, comptabilité :* budget, calculs commerciaux.

d) *Art et littérature :* déclamation, chant, danses.

V. Travail d'expression et de création: dessins, poèmes, chansons, etc., récits inspirés par la vie des pêcheurs, jeux d'imitation ou d'invention.

VI. Education sociale.

Le travail des marins

Histoire, géographie, sciences appliquées : physique, mécanique, météorologie.

I. Sujets d'étude : formes actuelles, observations dans le passé (histoire), dans divers pays (géographie).

a) Les bateaux : diverses parties, formes et types, qualités, fabrication.

b) Les forces motrices : les rames, pagaie, le vent (observations, météorologie, les courants et vents, routes, la vapeur : principes physiques), les moteurs : à explosion, électrique; agents de transmission, courroies, engrenage, mécanisme.

c) Communications et protection : phares, feux, balises, signaux, sémaphores, T. S. F.

d) Diversité de travail : pêche, transport, navigation.

e) Les outils : Pêche : filets, appâts, etc. Direction et propulsions, cartes, boussoles, etc.

f) La vie des marins : travail, formes, organisation, costume, nourriture, rémunération, formes diverses.

II. Mêmes formes de travail : beaucoup d'enquêtes : musées, collections.

III. Disciplines : les mêmes pour le langage.

Histoire : histoire de la marine, bateaux, étendue de navigation, routes, risques, lieu de pêche.

Géographie : les routes.

Mathématiques : calculs sur les heures, les longitudes, latitudes, problèmes de physique.

Art et littérature : idem. Ecrivains marins.

IV. Extension de l'intérêt : les grandes routes du monde, les ports, les pêcheries, etc.

Occupations scolaires au cours de deux semaines

De préférence le matin :

1° 2 réunions (1 h. 1/2 ou 2 h.) entre maîtres et élèves, l'une pour le choix du travail, son organisation, sa répartition, l'autre pour le contrôle et le complément du travail, ou un exposé d'élève. 4 h.

L'après-midi :

2 après-midi de jeux, sports, gymnastique ou occupations libres (à l'intérieur). 6 h.

10 séances (1 h. 1/2 ou 2 h.) de travaux manuels avec ou sans relation avec le sujet d'étude. 20 h.

2° 8 séances de travail intellectuel en classe (1 h. 1/2 ou 2 h.), recherches se rapportant au sujet d'étude : observations, documentation, notes, exercices, résumés, etc. 16 h.

MATIN OU APRÈS-MIDI

8 à 10 séances de soins et exercices d'hygiène, de propreté personnelle et scolaire, jeux de plein air, jardinage, ménage : 10 h. (1/2 ou 1 h.). Sorties pour visites, documentation, enquêtes, etc. : 4 h.

Eveil et formation du sens social à l'école maternelle

Par Mlle Petit

La vie en commun est difficile. Si elle apporte au groupe ses bienfaits et ses joies, elle demande aussi des sacrifices et impose des contraintes. L'éducation du sens social reste cependant désirable dès le plus jeune âge. Cette adaptation de l'enfant au milieu se fera-t-elle spontanément ou nécessitera-t-elle une intervention de l'adulte et même de sévères disciplines ? Comment l'éducateur obtiendra-t-il que l'enfant ne dépasse jamais, les limites permises, qu'il respecte les règles du groupe, qu'il mette son individualité au service de la collectivité et qu'il oriente vers des fins élevées et librement consenties les premières manifestations de sociabilité ?

L'enfant est dominé par des tendances égoïstes car il veut vivre et s'épanouir en liberté ; pourtant le sens social s'éveille aussi très tôt et il favorise la formation de groupements enfantins fortuits ou durables qui s'agrègent en dehors de toute influence éducative ou familiale. Au jardin public, des enfants qui ne se connaissent pas se groupent spontanément pour les rondes et les jeux. Observons les enfants en récréation aux premiers jours d'une rentrée scolaire. Tout de suite des groupes se forment. Ils sont d'abord constitués par des habitués qui échangent des impressions de vacances et marquent leur contentement de retrouver leurs compagnons de l'an passé. En dehors des groupes ainsi reformés, des enfants demeurent isolés. Ce sont les « nouveaux ». Mais l'isolement dure peu. Au bout de quelques jours les isolés sont de plus en plus rares. Les nouveaux se sont agrégés aux groupes existants, à moins qu'ils n'aient créé eux-mêmes de nouvelles associations. Ces associations se présentent sous formes diverses, dirigées par un chef qui s'impose, par son esprit d'initiative et ses qualités d'organisateur, ou se régissant selon la volonté collective qui fuse du groupe, associations concentrées en vue des activités de jeux ou créées par la sympathie, parfois même par la pitié, par le besoin d'aider, de protéger, de consoler. Si les enfants se sont groupés, c'est qu'ils ont senti inconsciemment les avantages de l'association. Ceux qui n'ont pu trouver de compagnons souffrent. On entend cette mélancolique confidence : « Maîtresse, je n'ai personne pour jouer. »

Dans la société de ses compagnons de jeu, l'enfant double son pouvoir d'épanouissement en participant aux émotions collectives. Le plaisir rayonne sur les visages. Il n'est qu'à voir le fol ensemble des grandes rondes. Tous semblent penser : il est bon d'être ensemble ! Le jeu en commun, source de joie, est aussi une école de sacrifice, car chaque joueur doit déployer son activité dans le sens de l'activité générale ; s'il ne se soumet, ses camarades l'abandonnent, mais le plaisir de participer au jeu l'emporte presque toutes les fois et impose les contraintes nécessaires. Cette acceptation résolue et libre est la plus sûre preuve de l'instinct de sociabilité. L'association se manifeste encore non plus pour satisfaire aux activités de jeu, mais pour l'accomplissement d'un devoir de protection. Les enfants sont sensibles à la souffrance et peuvent y participer. Des fillettes, des garçonnets, se penchent sur leurs petits camarades avec sollicitude pour bercer leurs chagrins. Ils rajustent le béret, l'écharpe, le manteau des maladroits, essuient les larmes des désolés. J'ai vu un petit de quatre ans, nouvellement arrivé, prendre par la main deux autres nouveaux qui n'avaient pas trois ans et qui pleuraient de désespoir. Le grand, les larmes aux yeux, mais silencieux dans

son chagrin, avec des gestes maladroits essuyait les pauvres petits visages barbouillés et disait de caressantes paroles.

Dès l'école maternelle, l'enfant se montre donc capable d'une vie en commun. Spontanément, il s'incorpore à un groupe, se plie à la volonté générale qui en émane ou accorde sa confiance au chef qui le dirige. La sympathie, la compassion le rapprochent de camarades élus, de camarades déshérités. Ainsi la formation du sens social s'appuie sur des tendances multiples, intérêt, plaisir, amitié, pitié, prêtes à s'épanouir. Il est possible d'éduquer ces tendances. L'apprentissage du sens social peut déjà commencer sous la surveillance discrète de l'institutrice.

L'enfant manifeste donc de bonne heure des tendances spontanées de sociabilité. Elles ne se développent pas sans se heurter à des tendances égocentriques. Aussi l'action de l'éducateur sera-t-elle de refréner tous les instincts anti-sociaux et de multiplier les occasions d'exercer le sens social sous ses formes les plus élevées. Il faut distinguer à l'école maternelle deux groupes d'enfants, ceux de 2 à 4 ans et ceux de 4 à 6 ans. Leur psychologie est nettement différenciée et elle explique leurs réactions particulières. Les plus petits, ceux de 2 à 4 ans, ne vont participer que progressivement à une vie scolaire collective. Ils sont encore isolés du groupe par des besoins primitifs qui les obligent à une vie restreinte et repliée sur elle-même. Ils recherchent d'ailleurs la solitude qui leur permettra de se livrer à une occupation favorite. Un commerce de paroles, de jeux s'établit rarement avec le voisin dès les premières semaines de classe. Il faut respecter cette individualisation des travaux si nécessaire au tout petit enfant pour qu'il s'épanouisse en confiance. Mais dès que les premiers signes de collaboration s'échangent, surgit un des aspects les plus intéressants du sens social, la mise en commun de l'effort et des résultats. L'on verra, peu à peu, deux enfants mélanger leurs cubes et briquettes, construire ensemble et manœuvrer un train qu'ils font circuler autour de la table ovale. L'éducation favorise toutes ces manifestations et fait surgir des occasions d'entente et d'échange. D'autre part, elle soumet avec douceur les enfants aux contraintes nécessaires, car il faut vivre ensemble harmonieusement. On a le droit de prendre les jouets préférés, de choisir l'occupation qui plaît, mais il faut bien s'accorder si l'on est plusieurs à convoiter le même objet. On peut aller et venir à peu près librement dans la classe, mais il faut le faire discrètement, avec adresse et calme. Enfin des exercices collectifs remplacent au cours de la journée ces occupations individuelles. Une évolution rythmique, une chanson, un conte groupent les petits autour de la maîtresse et les font participer aux mêmes gestes, aux mêmes émotions. Il est des enfants qui ne se mêlent pas tout de suite au groupe ; une petite fille continuera de bercer sa poupée, mais elle sait bien qu'elle doit rester dans le silence absolu afin de ne pas gêner ses petits camarades. Il est bien rare d'ailleurs que les petits ne sortent pas de leur isolement pour venir prendre, à leur tour, une part de joie dans les exercices collectifs. Ceux qui persistent dans leur isolement sont des enfants malades, timides ou tristes qui ne doivent pas échapper à la vigilance de la maîtresse et qui ont besoin d'une éducation particulière.

Après l'âge de 4 ans, l'enfant acquiert un sens plus net de la vie en commun. Il ne reste plus isolé dans son jeu ou dans son travail. Il prend goût à collaborer, il ne dédaigne pas de juger l'œuvre d'un camarade. L'activité de l'enfant se développe alors dans le sens de la sociabilité, non plus seulement pour la satisfaction d'une tendance ou d'un désir personnels, mais pour le bien commun. Les adroits ou les forts se mettront au service des maladroits ou des faibles. L'esprit d'entr'aide est né. Cette tendance protectrice peut être favorisée dans maintes occasions au cours de la vie scolaire. Au réfectoire chaque petit est confié à un grand qui veille sur lui, l'aidant à mettre sa serviette, à sortir le contenu de son papier. Certains enfants accomplissent cette tâche avec une tendre sollicitude. Un enfant nouvellement arrivé dans la classe sera confié à deux camarades qui l'initieront aux habitudes de la maison. A chaque instant de leur vie d'écolier, les enfants peuvent s'aider mutuellement ; c'est un crayon à tailler, une gomme à prêter... ; ces menus services sont toujours rendus avec amabilité et empressement.

L'éducation sociale prépare également l'éducation de la responsabilité. Les fleurs et les plantes qui ornent la classe réclament des soins variés et fréquents. Il faut les arroser, enlever leurs parties flétries, disposer au mieux les tiges coupées ; remplir d'eau fraîche les vases qui les contiennent. Il faut aussi nettoyer l'aquarium et la cage, donner à manger aux poissons et aux oiseaux. L'enfant peut être commis à ces occupations. Ainsi chargé d'une responsabilité, il apprend à bien remplir la tâche qu'on lui a confiée pour le bien ou le plaisir de tous.

Mais il est encore possible de donner de l'esprit de collaboration, de coopération des besoins et des habitudes qui le rendront plus profond et plus indispensable. On composera

dans la classe des groupes de travail, sous la direction d'un chef responsable de l'organisation et de l'exécution des exercices. Afin que l'effort d'initiative qui conditionne la responsabilité soit sollicité chez tous les membres du groupe, le chef sera désigné à tour de rôle et pour de courtes périodes. Ainsi ai-je opéré dans ma propre classe, qui réunit des enfants de quatre à sept ans.

Les enfants, groupés en équipes de huit à neuf, travaillent sous la direcetion du chef. Celui-ci est au service de ses camarades. Il dispose pour eux, sur la table, le matériel nécessaire aux exercices individuels ou collectifs. Il veille à ce que cette disposition soit pratique pour chacun. Quant il sait lire, il prend connaissance, chaque matin, de l'emploi du temps communiqué par la maîtresse dans une enveloppe qui se trouve sur la table. Le chef tire de l'enveloppe une feuille divisée en deux cases. La case supérieure contient des indications pour l'organisation du travail du matin, et la case inférieure des indications pour les occupations de l'après-midi. Il arrive aussi que la feuille ne porte aucune mention. En ce cas le groupe dirige comme il l'entend ses exercices habituels. Parfois la maîtresse doit venir travailler avec l'équipe. Elle l'annonce sur l'emploi du temps et elle indique l'exercice qu'elle a l'intention de diriger, en faisant suivre des mots « avec la maîtresse » ; le chef et son groupe surveilleront les aiguilles de la pendule pour être prêts à accueillir la maîtresse au moment voulu. Puis le chef communique à son groupe l'emploi du temps de la journée. Quand il ne sait pas encore lire, l'institutrice lui donne des explications verbales. Il appartient au chef de régler le déroulement des exercices prévus. S'agit-il de reconstituer un texte avec des étiquettes, c'est lui qui mêle les étiquettes à la façon d'un jeu de cartes avant de les distribuer à ses camarades. Des volontaires se proposent pour lire sur le livre le texte à reconstituer avec les étiquettes. Le chef de jeu désigne le lecteur, puis le travail de reconstitution commence. A la fin du jeu, ceux qui n'ont pu lire les mots inscrits sur les étiquettes les déchiffrent en sollicitant l'aide d'un camarade choisi comme le plus capable, par le chef. L'emploi du temps mentionne-t-il, ensuite, un exercice de calcul ? Le chef pourvoit chacun de ses camarades d'une série d'objets semblables, puis il prend en main la conduite de la leçon. Il commande un sommeil simulé et dérobe à chacun de ses camarades un nombre différent d'objets, puis il donne le signal du réveil. Chaque enfant doit énoncer le nombre d'objets disparus de sa collection. Le chef contrôle l'exactitude de la réponse et la fait contrôler par ses camarades. L'opération est traduite avec des chiffres mobiles au fur et à mesure de son exécution. Là aussi s'exerce le contrôle du chef. Ou bien encore le chef organise le jeu des marchands et des acheteurs. Les premiers tiennent boutique et vendent des objets variés. Ils ont monnaie en caisse. Les clients sont munis d'argent pour leurs achats. Chacun fait le compte de sa bourse, le jeu fini. Mais qui est marchand ? Qui est acheteur ? Le chef de groupe tranche les conflits qui peuvent surgir. Le jeu doit durer jusqu'à l'heure de la récréation. Aussi le chef surveille-t-il sur la pendule la marche de la grande aiguille. A l'heure dite, il fait clore les comptes et mettre la table en ordre. Ces exemples pris entre vingt, montrent l'activité féconde d'un groupe au travail sous la direction diligente de son chef.

L'obéissance consentie au chef de groupe ne rencontre aucune opposition. Les enfants l'acceptent de bonne grâce. Ils emploient dans leurs relations des formules aimables et polies, à condition que le chef de groupe sache demander gentiment ce qu'il désire. Il est de règle également que tout service rendu mérite un remerciement. Un mouvement maladroit, un dommage causé suscitent des excuses et, si possoible, une réparation. Les enfants se policent aisément et les plus récalcitrants finissent par subir l'influence de l'ambiance.

A mesure que le groupe organise mieux ses tâches, la maîtresse s'efface et lui laisse une plus grande initiative. On assiste alors à une éclosion spontanée des sentiments de bienveillance et d'entr'aide. Au début il arrive en effet que les enfants ne réagissent guère et qu'ils se laissent passivement servir par le chef de table, mais cet état de choses ne dure pas. Bientôt on les verra aider le chef dans son service, ne pas demeurer indifférents aux travaux des voisins. Le groupe a pris conscience de son existence propre. Il en résulte une saine émulation entre enfants de la même équipe, mais aussi entre groupes différents. Un chef de table vient de mettre à la disposition de ses camarades des boîtes contenant des jeux d'encastrement. L'une de ces boîtes renferme les éléments qui permettront la construction de petites chaises : il s'agit de trouver le dossier qui s'introduira exactement dans les crans des montants. Les crans sont différents pour chaque chaise, ce qui rend l'exercice difficile. Jusqu'alors aucun des enfants du groupe n'a pu réaliser un montage complet. Henri, aujourd'hui, s'empare de la boîte. Courageusement, il monte, démonte, remonte les chaises. Il semble dé-

cidé à vaincre la difficulté. Et la réussite lui sourit : six chaises sur huit se dressent sur la table. Jamais le groupe n'avait constaté si beau travail ! Les enfants abandonnent alors leurs occupations personnelles pour suivre les derniers efforts du merveilleux petit constructeur. Victoire ! Les huit chaises se tiennent sur leurs quatre pieds et sont solidement munies de leur dossier. Le chef de table proclame alors bruyamment la gloire de son équipe et crie à la maîtresse : « Henri a fait toutes les chaises ! » Henri sourit joyeusement à son œuvre. Mais les camarades veulent à leur tour essayer le montage difficile. Deux garçons d'un groupe voisin proposent modestement de travailler en commun. La boîte leur échoît. Henri se dirige vers eux et surveille avec bienveillance le montage délicat. Cependant on ne regarde pas le travail des camarades seulement pour l'admirer, on l'apprécie encore à sa juste valeur et parfois avec une franchise un peu rude. Mais la maîtresse intervient et demande qu'on donne son avis avec plus de ménagements. Et l'on aboutit aux conseils empreints de cordialité et à l'émulation qui aide et encourage.

Voici une autre scène surprise par chance et qui m'a conduite à méditer sur l'émouvant esprit de fraternité qui unit des enfants travaillant ensemble. Dans un groupe, les enfants ornent d'une frise les pages de leur cahier. Quelques-uns suivent avec intérêt le travail d'une petite fille. Son dessin est gracieux, les couleurs harmonieuses. Ses camarades admirent le coup de pinceau habile qui trace des courbes pures. Mais, soudain, les spectateurs frémissent. La main frêle de la dessinatrice, sans doute fatiguée par les mouvements contenus qu'elle doit s'imposer, a plongé brusquement dans l'eau le pinceau qui en ressort tout gonflé. La belle œuvre est-elle menacée ? Une voix a murmuré : « Oh ! Gisèle, prends garde, ton pinceau a trop d'eau ! » A mesure que les jours se déroulent une entente solidaire rapproche les enfants de la même équipe. Le groupe devient une cellule vivante de l'organisme scolaire.

Il ne faudrait pas croire que les équipes aient été composées au hasard des rencontres entre enfants, ni qu'elles soient impossibles à organiser dans une classe à effectif chargé. Elles sont constituées par la maîtresse qui rassemble des éléments homogènes par l'âge mental. Au début de l'année, le meilleur des éléments du groupe est désigné pour la fonction de chef. Il doit conserver son pouvoir et ses responsabilités autant qu'il sera nécessaire pour que l'équipe s'organise et devienne consciente de son existence et de ses devoirs. Alors, mais alors seulement, chacun des membres du groupe s'exercera à son tour à la fonction de chef.

Dans les classes à faible effectif, où se pratique l'individualisation du travail, il n'est point besoin de composer artificiellement des groupes. Ils se forment d'eux-mêmes. Les enfants se réunissent par deux, trois ou quatre, pour s'initier ensemble à telle occupation ou telle discipline intellectuelle. Mais ces groupements ne durent que le temps du travail commun. Un enfant, chaque matin, se joindra aux mêmes camarades pour déchiffrer les pages de son texte de lecture et rejoindra des camarades différents quand il fera du calcul. Ce mode de groupement est impraticable dans les classes à lourds effectifs. La seule formule possible, si l'on veut individualiser les occupations selon les âges et les intérêts particuliers, est la formation d'équipes semblables à celles qui ont été décrites au cours de cet article. Cette organisation méthodique comporte des avantages précieux tant au point de vue disciplinaire qu'intellectuel. L'on a vu d'autre part que l'emploi du temps, loin d'être rigide, avait une grande souplesse et laissait même parfois l'équipe libre d'organiser ses travaux à sa guise. L'équipe qui est constituée durablement fait donc à la fois l'apprentissage de la liberté et de la coopération.

Il y avait un écueil à éviter dans ces petites sociétés : la tyrannie des uns pouvait favoriser la passivité des autres. L'activité scolaire aurait pu permettre à certains enfants d'exercer, plus facilement encore que dans les jeux, un esprit de domination. Il fallait compter avec les indolents qui aiment à se laisser conduire et servir. Mais le principe qui préside à la désignation fréquente d'un nouveau chef de table apprend aux enfants à être tour à tour dirigeants et dirigés. Ainsi chacun est invité au sein du groupe à se rendre utile à tous. Le chef de table comprend que la mission qui lui incombe est bien différente de celle du chef de jeu. Le chef de jeu ne pense pas au plaisir particulier de chacun de ses camarades, il n'envisage que la bonne marche du jeu. Il exclut des joueurs pleins de bonne volonté, mais qui ne comprennent pas ses desseins ou les exécutent mal. En classe aucun despotisme n'est possible. Le chef a la responsabilité de l'organisation générale des exercices, mais également le souci du travail de chacun et lorsqu'il s'agit de pourvoir aux moyens de réalisation, tous les membres du groupe sans exception ont droit à ses soins. Il ne peut non plus se libérer de l'opinion de ses camarades et il doit leur demander avis pour le choix des exercices. D'ailleurs le chef de

table prend toujours sa mission au sérieux et s'en fait une haute idée. Et il se crée en lui une mentalité particulière faite de sollicitude et d'esprit de justice.

D'autre part, dans ces groupes qui ne sont plus ceux des récréations puisqu'ils en diffèrent par leur formation et leur organisation intérieure, les relations sociales deviennent chaque jour plus polies, plus courtoises, plus généreuses. Certes, des amis se retrouvent autour d'une même table, mais ils doivent parfois accepter la compagnie de petits camarades qu'ils ne fréquentent pas hors de la classe. Le groupe doit faire preuve d'un large esprit d'hospitalité, car il réunit des enfants qui n'auraient peut-être jamais sympathisé et qui apprennent à se connaître, à s'entendre, à s'aimer.

Ainsi l'enfant des écoles maternelles prend progressivement part à la vie collective au milieu de compagnons de son âge dont les besoins et les aspirations sont conformes à ce que lui-même ressent et désire. Les événements quotidiens rapprochent les uns des autres des enfants qui hier s'ignoraient, contact qui éveille les sentiments de sympathie et suscite les mouvements d'entr'aide annonciateurs de l'esprit de solidarité. L'organisation des jeux va entraîner cet esprit de solidarité vers des fins qui demanderont souvent docilité et même renonciation. Cet apprentissage de la vie en commun que les enfants ont spontanément réalisé dans leurs jeux, l'éducateur pourra le transposer dans la pratique du travail scolaire par une discipline, qui, disait Mme Kergomard, « relève de la raison et du cœur, de l'intérêt de tous et de chacun. »

Une Expérience

Ecoles à deux classes en ville

On sait les difficultés presque insurmontables que présentent, pour l'application des techniques d'éducation nouvelle, l'organisation actuelle des écoles urbaines. La plus redoutable est sans doute celle qui nait du fait que, chaque année, l'enfant change de maître. Voici comment, dans un département, une organisation nouvelle est en voie d'expérience.

On n'a pas tenté d'y modifier l'organisation de toutes les écoles, mais *dans tous les établissements* où sont créées une ou plusieurs écoles à deux classes, on a voulu un personnel favorable à cette expérience.

Les classes de scolarité prolongée sont en dehors de cette organisation qui s'applique seulement aux enfants de 6 à 12 ans (niveau du C. E. P.).

Lorsque des équipes de 2 maîtres sont constituées, le Directeur (la Directrice) en avise l'Inspecteur qui donne aussitôt l'autorisation.

Un conseil des maîtres met au point les détails d'application relatifs aux nouvelles écoles. La répartition des élèves se fait sous la responsabilité du directeur.

On a choisi le type de l'école à deux classes pour bien des raisons :

1° *Parce que l'expérience de l'école traditionnelle* a prouvé que son rendement est le meilleur. Cela s'explique :

deux maîtres peuvent plus aisément que trois ou davantage, accorder leurs méthodes et travailler en collaboration ;

puisqu'ils gardent les enfants pendant trois ans, ils peuvent leur éviter tout piétinement préjudiciable, tout retard résultant d'erreurs d'appréciation et de jugement au passage des classes, ils peuvent observer leur évolution plus ou moins rapide et, même en cours d'année, les faire passer d'une classe à l'autre si leur rythme de développement est rapide.

Chaque maître a ainsi un but et une responsabilité définis, et dispose du temps nécessaire pour un travail intelligent accompli sans hâte funeste à sa qualité éducative.

Dans une école de ville ainsi organisée, plusieurs maîtres enseignent à lire et plusieurs préparent au C. E. P. C'est une meilleure répartition des tâches.

2° *Parce que cette organisation favorise le progrès pédagogique qui est fortement voulu :* Si l'école à deux classes est à meilleur rendement, en pédagogie traditionnelle, elle permet aussi l'application prudente des méthodes nouvelles, actives, sans qu'il y ait à craindre que les enfants soient soumis successivement à des régimes opposés, dont la contradiction a compromis en

partie les effets de la réforme des Ecoles Maternelles. Dans de telles écoles les *maîtres qui ont de l'initiative* pourront collaborer à l'effort actuel de rénovation de l'enseignement.

⁂

On a préféré l'école à deux classes à celle de trois parce qu'elle a paru s'adapter plus exactement aux nécessités de l'évolution enfantine.

La psychologie expérimentale et la tradition s'accordent pour admettre que l'âge de 9 ans (correspondant à la moitié de la scolarité élémentaire (6 à 12) marque une étape du développement de l'enfant.

Jusqu'à 9 ans, c'est l'âge des « intérêts immédiats » (actuels et locaux) ; de 9 à 12 ans, celui des « intérêts spécialisés concrets » (goût des voyages, amorce de la géographie ; intérêt pour les biographies, amorce de l'histoire et pour les monographies de plantes et d'animaux).

Cette organisation respecte la division en *cours* de notre répartition officielle (cours des petits (préparatoire — élémentaire) jusqu'à 9 ans ; cours des grands (moyen — supérieur) de 9 à 12 ans).

Quand on dispose de 3 ans pour l'étude d'un programme, il est possible de tenir compte davantage des enfants et de chaque enfant, pour le choix des connaissances à acquérir et pour celui des techniques à employer.

De plus, le groupement d'enfants de « trois âges » se rapproche davantage du groupe naturel, familial. Or l'enfant progresse au simple contact de ses aînés. On l'a souvent remarqué à l'école de campagne, des procédés actifs d'enseignement mutuel, qui allègent la tâche du maître, deviennent possibles, ainsi que le parrainage, avec la classe à trois âges. Le décalage est insuffisant dans un groupement d'enfants de deux âges.

Enfin il faut tenir compte du point de vue des maîtres : Ignace de Loyola, bon psychologue, savait qu'on s'entend mal à trois. Le travail, dans l'école à deux classes, sera plus facilement conduit en bon accord et collaboration cordiale.

Nous donnons ci-dessous un exemple de l'emploi du temps d'une journée.

MATIN

Assimilation des Programmes : Activités dirigées.

8 h. 8 h. 15 :

1) Causerie morale ou initiation pratique à la vie civique. Commentaire de faits de la vie de l'école ou de l'activité coopérative, de la vie locale, nationale, mondiale.

2) *ou bien* rédaction d'un texte, si un intérêt du jour y incite (1).

3) *ou bien* Chant joyeux.

Tous les lundis, présentation du travail de la semaine afin que les enfants en comprennent bien l'objet et l'intérêt, et travaillent en vue d'un *but à atteindre*, avec la *volonté* d'atteindre ce but.

8 h. 15. 9 h. 45 :

Etude d'une matière du programme : (une discipline : LSciences, MGéographie, MCalcul, VHistoire ou SFrançais *centre* notre travail) :

a) par leçons du maître exceptionnellement (présentation d'objets, d'images, de documents, etc...)

b) par travail des enfants sous la direction du maître le plus souvent. Guidés par la fiche de références, ils ont fait des recherches dans la famille (ou bien en classe, l'après-midi). Ce travail est poursuivi. *Un texte est rédigé* (une fiche).

10 h. 11 h. :

Acquisition des mécanismes.

Calculs et problèmes lundi, mercredi, vendredi, 40 minutes).

Lecture (mardi, samedi, 40 minutes).

Fiches graduées d'exercices et fiches autocorrectives d'orthographe, ou dictée de mots, de phrases tous les jours (20 minutes). Travail individuel ou travail de groupes. Dictée deux à deux, ou dictée à la classe, ou au groupe par le maître, les chefs de groupes.

SOIR

Activités diverses orientées vers l'étude des programmes.

Travail individuel ou par groupes.

13 h. 14 h. 30 :

Travail individuel ou par équipe.

Au choix :

— Observations d'objets, de plantes, etc., et dessin d'observation, ou recherche de documents sur un sujet choisi par l'élève ou le groupe. Fiches. — Dictionnaire — Bibliothèque.

— ou rédaction de « textes » révélateurs

(1) A l'occasion ne pas hésiter à remettre l'étude d'une matière du programme à l'après-midi (si un intérêt du moment stimule les enfants dès le matin).

des intérêts des enfants (particulièrement la veille et l'après-midi de la journée de français). Dessin libre — Modelage — Réalisations matérielles (travail manuel).

Imprimerie ou limographe. Journal. Correspondance. Echanges.

— ou exercices de dramatisation. Danses, chants, poésie et créations diverses.

14 h. 30. 15 h. :

Lecture, ou Conférence *par un enfant.*

15 h. 15 h. 30 :

Education physique, méthode Hébert. (2)

15 h. 30. 15 h. 45 :

Coopérative : Recommandations par les responsables. Mise en état du local. Soins aux plantes, aux animaux.

15 h. 45. 16 h. : *Chant joyeux.*

Le samedi, établisement du plan de travail de la semaine.

Le groupe du C. E. P. mémorisera les manuels d'histoire, géographie, sciences, par interrogations sur le livre, *à livre ouvert*, et recherches dans le manuel, à partir de mars, de 13 h. 45 à 14 h. 30, trois fois par semaine.

Et voici les instructions données aux maîtres.

1. — *Fondez votre enseignement le plus possible sur l'exploration et la connaissance des faits du milieu local :*

Même à la campagne, surtout à la campagne, il est plus riche et il offre plus de ressources que beaucoup ne le croient : Observez. Etudiez. Enquêtez avec l'aide des enfants.

L'enseignement des sciences (« d'observation »), mais aussi l'enseignement de la géographie, auront pour base éducative l'observation précise, sur place, des faits du milieu local, et leur connaissance *de plus en plus* approfondie. Elles inspireront la plupart des sujets de rédaction, des exercices de calcul, et des problèmes. C'est en histoire que le travail ainsi compris sera le plus difficile. L'histoire, à l'école, est encore une science abstraite, mais nous devons en simplifier l'enseignement en le construisant autour de quelques « Scènes » bien choisies (« des vues larges... des images frappantes... »). Une Scène à divers personnages se passe dans un certain *cadre* et devant un *décor* matériel, que nous pourrions essayer de reconstituer. Une évocation de la *vie* dans *notre village*, ou bien *à la ville voisine*, concourrait utilement à créer l'atmosphère. Des monuments de ce passé subsistent parfois chez nous : un chemin, une route, quelques maisons, le château, l'église... Avec quelque imagination ne peut-on s'en servir ? Les archives de la commune possèdent des documents qui permettent d'évoquer mieux la vie de nos aïeux, *et parfois les répercussions des grands événements historiques au village...* Il ne s'agit pas de se livrer à des études absorbantes d'histoire locale, mais une recherche patiente vous conduira, d'une année à l'autre, de découverte en découverte. Notre travail vivant est progressif. Il ne prétend pas atteindre la perfection du premier coup, comme le rêvent certains qui ne réalisent jamais parce qu'ils attendent toujours d'être parfaitement prêts. C'est un travail de longue haleine mais un travail à commencer sans tarder, et qui peut se faire par équipes. « Nous voulons insister, disent les Instructions, sur la *nécessité* pour les maîtres d'avoir une parfaite connaissance du milieu local. C'est *la condition* d'un enseignement fructueux. Ce qu'on donne *avec passion*, ce n'est pas tant ce qu'on a reçu que ce qu'on a cherché et *trouvé soi-même.* » Plus catégorique encore, le plan d'études belge estime que « c'est dans le milieu proche que se trouve la matière de l'enseignement, et que l'on ne peut guère la trouver ailleurs »...

La méthode des « sujets » me paraît à recommander... On demande aux enfants de *choisir* un sujet d'étude. Ce sera la rivière, ou l'église, le port, le château, « notre quartier », la route nationale n° , les noms des rues, ou les lieux-dits dans la commune, les noms des villages des environs, la gare et le chemin de fer, le marché, les abattoirs, les halles, le bureau de postes, notre école (son histoire), telle grande épicerie (parallèlement au programme de géographie), telle grande maison de commerce, la distribution de l'essence en ville (ou dans le quartier), l'usine à gaz, etc..., mais aussi telle ferme, les plantes de nos champs et de nos bois, les pommiers dans la commune, la distillerie ; ou le verger, nos prairies et nos champs, telle carrière, les métiers au village, tel vicinal, les animaux sauvages, les animaux d'élevage (dans la commune), les courses, les foires et les marchés du département... et cent autres sujets près des enfants, qu'ils trouvent eux-mêmes, et si ri-

---

(2) *Un jour par semaine.* Des jeux de plein air pendant une heure (apprendre des jeux).

Tous les quinze jours. Une sortie d'une heure et demie à deux heures.

Etude du milieu local. Visites. Recherche et collections de matériaux pour l'enseignements.

ches ! Ils enquêtent et se documentent librement, ou à l'aide d'un questionnaire et de références. Des exercices variés accompagnent cette recherche confiée à des équipes différentes. On rédige. On va même jusqu'à la causerie-conférence (sans prétention) : « Il faut toujours en revenir à cette idée : c'est par l'usage seul, c'est-à-dire *par l'exercice de la langue parlée*, et par la lecture, que l'enfant enrichit son vocabulaire.. » (Instructions).

Cette exploration est commencée dans plusieurs écoles. Elle peut être aussi passionnante et éducative que l'étude des programmes, mais il faut tout concilier... Nous ne ferons que ce que nous pourrons, compte tenu des programmes (et en liaison avec eux, le plus possible). Mais sentez-vous l'intérêt d'un travail ainsi compris, s'il est réparti sur plusieurs années, en ville même dans une école à deux classes ?

2. — *Encouragez, « stimulez », les activités enfantines « spontanées » et dirigées (individuelles et collectives) :*

Les formes d'activité des enfants dans la classe sont multiples : Elles sont individuelles ou collectives (le petit groupe, l'équipe). Même leurs « libres initiatives », nous dit-on, seront encouragées, stimulées, (« dans une atmosphère de liberté réglée »).

Cela n'est possible que dans une classe dont l'ordre serait obtenu autrement que par simple subordination au maître, et discipline sommaire. De la liberté et point de bruit, du travail soutenu, pas de négligence. Comment résoudre ce problème nouveau ? La coopérative *de la classe*, et le *journal mural* vous y aideront. Des règles sont établies en réunion de la coopérative ; aux responsables de les faire appliquer. Qui les suggère ? Voici quelques recommandations relevées au « journal mural » (au tableau) d'une classe, écrites librement de diverses écritures d'élèves.

« *Il faudrait* »... remuer sa chaise *sans faire de bruit* — que les petites marchent sur la pointe des pieds — parlent plus bas — que certaines tables soient cirées — que les casiers soient rangés *avec goût* — que l'on ramasse chaque papier *sans se demander* qui *l'a jeté* — que celles qui ont des lentes se nettoient — que personne ne laisse de fleurs flétries dans les lavabos — *renouveler les fleurs* — que M. V. nous dise « tu » et pas « vous » — que Madame remonte la pendule, etc...

Comme vous le voyez, liberté n'est pas licence, et les enfants sont les premiers à le comprendre. — La collectivité scolaire se discipline elle-même. Nos enfants peuvent être, d'eux-mêmes, raisonnables, et vous sentez l'intérêt et la valeur morale d'une telle éducation par le groupe.

Selon les possibilités de la classe et du maître, le degré de liberté (et d'ordre imposé) variera. Mais vous devez partout assouplir la discipline, encourager les initiatives de l'enfant, et cependant échapper au désordre, conserver les valeurs d'application et de soin dans le travail. Des classes de la circonscription ont résolu le problème. Après une période de tâtonnements par où la plupart doivent passer, *un équilibre s'établit.*

3. — *Faites acquérir les connaissances instrumentales, et tout d'abord l'orthographe, par des procédés actifs.*

« Il faut employer sans hésiter les procédés de copies et de répétition qui peuvent contribuer a la connaissance imperturbable des formes du verbe... La dictée serait un exercice beaucoup plus utile si les questions qui la suivent portaient uniquement sur l'orthographe et sur la grammaire pratique ». (Instructions).

La dictée au groupe ou à la classe est compétition active, et devinette dans une certaine mesure : elle plaît aisément aux enfants. La dictée deux à deux, de mots choisis ou de textes courts, est un bon exercice aussi. Certains d'entre vous enfin ont inventé déjà des procédés variés *d'utilisation des fiches* pour l'acquisition, *en travail individuel*, des formes du verbe et des règles orthographiques. Comme nous lisons et rédigeons bien davantage en pédagogie nouvelle, le rendement sera meilleur en orthographe. Le procédé des *fiches graduées* et celui des fiches auto-correctivés ont fait leurs preuves, notamment à Reins, pour l'acquisition des *divers* mécanismes (numération, calcul, problèmes, conjugaison, application des règles).

4. *Préparez le Certificat d'Etudes dans un esprit nouveau.*

L'examen est à peu près au niveau du développement psychologique de la moyenne des enfants de 12 ans. Ils doivent y réussir sans préparation spéciale, sauf un peu de mémorisation en géographie et histoire. Ce peut être, du reste, l'occasion de profitables exercices de concentration. Choisissez, pour ceux de vos élèves qui seront présentés, de bons manuels, c'est-à-dire rédigés sans sécheresse, comme sans recherche,dans une langue simple *directement accessible* aux enfants. Faites mémoriser non le résumé desséché mais le texte vivant. Point de par cœur que pour les beaux textes, mais de fréquents exercices de recherches au *travers du livre*

par questions écrites (fiches, questionnaires), ou interrogation à livre ouvert (trouvez telle image, telle carte, telle lecture, tel paragraphe exprimant telle idée, etc...). « J'ai fini par savoir, écrit Alain, qu'il vaut mieux ne rien noter et ne pas même chercher à retenir, *mais plutôt se rendre familier le livre jusqu'à trouver sans hésitation n'importe quel paragraphe auquel on pense*. Ce n'est que culture. Car quel est le barbare qui ferait d'abord des extraits (des résumés) et ne relirait ensuite que cela ? »

Nouvelles de la ligue internationale

Un Congrès en 1939

Le prochain congrès mondial devant se tenir aux Etats-Unis en 1940, la Ligue internationale pour l'Education nouvelle étudie pour l'été 1939 un projet de congrès européen.

Peut-être sera-ce le congrès de Paris ? En tout cas, il est apparu aux organisateurs que la France fournirait le milieu approprié aux travaux de cette réunion. Il ne s'agit pas cette année d'attirer à un congrès de propagande pour les principes et méthodes d'éducation nouvelle le plus nombreux public possible. On voudrait grouper trois au quatre cents éducateurs animés de l'esprit de progrès et leur demander d'examiner ensemble la part qui leur revient dans l'effort pour la défense des conditions sociales permettant le développement de la personnalité humaine.

Nous annoncerons sous peu le thème exact des travaux et tiendrons nos lecteurs au courant des détails du programme dès qu'ils seront définitivement arrêtés.

Nouvelles diverses

Pâques 1939. Cours de vacances

Organisé par
« Education et Mouvement et Les Amis de la danse populaire »

du 2 au 13 avril

à KER-NETRA Sables-d'Olonne (Vendée)

dans la propriété des Associations de Colonies de Vacances de CLERMONT-FERRAND

a) Pour élèves déjà initiés aux méthodes de travail d' « Education et Mouvement » et des « Amis de la Danse Populaire ».

b) Pour élèves non initiés à ces méthodes.

PROGRAMME

I

— Gymnastique (Méthode suédoise moderne, dite « Elli BJORKSTEN ») Pratique et Théorie.

— Anatomie et Physiologie.

— Jeux.

— Entraînement sportif.

II

a) La chanson et la tradition orale populaires. Leurs origines. Leur utilisation mimo-pédagogique.

Sous la direction de Mlle E. TALANSIER.

(Méthode anthropologique du Professeur JOUSSE).

b) Les Danses populaires.

c) Etudes rythmo-musicales. Technique corporelle.

Sous la direction de Mlle A. M. PLEDGE.

Ce cours s'adresse à tous ceux qui ont à s'occuper de groupes d'enfants ou d'adultes, que ce soit pour un entraînement régulier ou pour des périodes intensives telles que les « Colonies de Vacances », « Camps », etc...

Les élèves qui travaillent déjà en vue des Brevets « Chef de Jeux » ou « Entraîneurs » pourront y terminer les épreuves et obtenir les dits Brevets.

« KER-NETRA » est une propriété très agréablement située dans les pins, à quelques minutes de l'Océan et à 4 kilomètres des Sables, Le climat est très sain et stimulant. Le

programme du camp sera organisé de telle sorte que les élèves pourront travailler sans fatigue excessive et profiter de leur séjour de vacances.

PRIX DU COURS (Etudes et Pension)

Droit d'inscription (et assurance, non remboursables) ..... Frs. 20

Professeurs d'éducation physique. Frs. 600

Membres de l'Enseignement, assistantes sociales, amateurs ..... Frs. 450

(Réduction de 15 % pour les membres de l'enseignemnt ayant une activité sociale bénévole).

Cheftaines, Etudiantes dans les Ecoles de « Service Social » ou de « Jardinières d'Enfants »..... Frs. 270

(Une réduction sera consentie aux élèves qui ne pourraient venir que du 2 au 9 avril).

Les inscriptions seront closes *le 20 février.*

S'adresser à Mlle S. Trellis, 87, rue d'Assas, Paris, 6e, en joignant un timbre pour la réponse.

« Les Loisirs et les Fêtes »

« Education et Mouvement » et « Les Amis de la Danse Populaire » organisent une série de cours d'une documentation inédite qui sera donnée par M. Guy Le Floch, Membre du Conseil National des Loisirs, les mercredis à 20 h. 30, dans la Salle de Conférences de l'Ecole Pratique de Service Social : 139, Bd. Montparnasse, 6e.

18 *janvier.* — Une définition des Loisirs ? Subdivisions ? Les Loisirs en France et en Europe.

1er *février.* — Le Folklore (Danses, Chants, Costumes).

15 *février.* — Les fêtes et l'art des fêtes.

1er *mars.* — Le jardin, le bricolage et l'artisanat.

15 *mars.* — La vie au grand air, le camping, sport, jeux).

29 *mars.* — La conférence, le cercle d'études et l'autodidactisme.

La série de 6 cours, 30 frs. Par cours, 8 fr.

Inscriptions : écrire à Mlle S. Trellis, 87, rue d'Assas (6e) avant le 15 janvier.

Les Causeries de M. Freinet à l'Ecole d'été

La Terrasse Freinet. Loin, là-bas, la Méditerranée. Près de nous, la masse montagneuse des « Baous », en bas, la vallée ; dans l'air le chant des cigales. Un monde aux trois dimensions. La vie chante en lui.

C'est là, en écoutant Freinet, que nous avons travaillé, nous élevant vers les hauteurs des aspirations humaines, l'esprit tendu vers les lointains idéaux, et résolus à asseoir profondément les bases d'une pédagogie qu'on dit nouvelle, entraînés que nous étions par le rythme de l'activité ardente de l'école de Vence.

Que nous disait Freinet ? Cette vieille chanson de la pédagogie humaine : Le travail est joie, mais il ne l'est que dans la mesure où il est volonté, intérêt profond, l'enfant n'est pas né pour vivre seul, mais pour participer à la vie de groupe, l'enfant n'est pas un adulte et l'adulte n'a pas le droit de lui imposer sa loi.

Nous n'avons pas, de loin, la prétention tout dire de ce que nous avons appris à Vence. Il faudrait trop de pages. Nous ne voulons pas davantage compartimenter savamment les causeries de Freinet. D'ailleurs cela ne se découpe pas, c'est un tout, le sujet d'un jour ramène à celui de la veille et prépare celui du lendemain, les mêmes constatations reviennent chaque fois plus précises. C'est la vie ! elle non plus ne se laisse pas facilement découper.

L'Ecole Freinet est une école de travail, une école où l'on travaille, une usine avec ses ateliers. Pas de travail libre au sens qu'on donne trop souvent à ce terme. Non. On ne fait pas n'importe quoi. Ce qui est fait, l'est dans l'intérêt de la communauté et selon ses décisions.

La base de l'éducation est donc coopérative ; ni exploiteur, ni exploité, travail organisé dans l'intérêt de tous et de chacun. La communauté fixe les tâches, chacun en choisit sa part selon ses aptitudes. Et la liberté, qu'en faites-vous, dira-t-on ? Mais la vie sociale n'exige-t-elle pas une conception renouvelée de la liberté ? La conception individualiste de la liberté est à réviser. L'Ecole Freinet n'est pas anarchique. Plus important que la liberté est le désir de réaliser quelque chose.

Les enfants aiment ce genre de vie. Et pourtant, il n'est pas que douceur : il faut se lever tôt, l'hiver même prendre un bain froid, travailler aux champs, travailler à l'école, accomplir chacun sa tâche particulière. Oui, mais là tout est action, création, intérêt.

Et le problème de la discipline ? Et les enfants méchants ? Non, il n'y a pas d'enfants méchants. Il y a des nerveux, des gosses qui ont bu trop de vin, trop de café, ont mangé trop de viande. D'où l'importance primordiale du contrôle de l'alimentation. Freinet, par le végétarisme, a réussi à normaliser, à harmoniser l'individu.

La discipline est d'autre part facilitée par la surveillance réciproque l'auto-critique, Qu'on ne crie pas au mouchardage. Tout se fait publiquement, chacun prend ses responsabilités devant tous. En « atmosphère » d'éducation nouvelle les enfants sont vrais avec eux-mêmes et avec les autres. Combien est grande l'amélioration morale qui en résulte ! Combien est facilitée la tâche de l'éducateur dans sa connaissance des êtres qui lui sont confiés !

L'éducateur, quel est son rôle dans ce système communautaire ? Eh bien ! il travaille avec les enfants, il ne les commande pas. Elise Freinet peut dire ainsi d'elle et de ses fillettes : « On travaille ensemble ».

Ces êtres formés à cette école acquièrent une mentalité nouvelle. Ils sont aguerris et sauront se débrouiller, « s'accrocher aux branches ». Ils possèderont « ce sens qui fait que l'on discerne ce qu'il y a à faire ». Avec des aptitudes diverses, on en aura fait des « héros ».

Dans ce milieu social comment travaillent les enfants ? L'Ecole Freinet est connue par sa technique de l'Imprimerie. Nous disons bien technique et non méthode. Une méthode, c'est une direction générale du travail. La technique, c'est le moyen d'action. Si l'esprit dans lequel on travaille est important, la façon dont on réalise ne l'est pas moins.

Actuellement la technique Freinet est basée sur l'Imprimerie. L'Imprimerie n'est pas un but, mais un moyen. Que demain le Téléphone, la T. S. F., ou toute autre invention soit utilisable, l'imprimerie lui cèdera le pas. La technique ne se fige pas, elle est en perpétuelle évolution. Elle recherche ce qu'il y a de plus profitable et de plus facile.

« Ce qui compte, c'est l'expression libre de l'enfant et tout le travail qui s'organise autour de cette expression. »

Or l'imprimerie a fait ses preuves. Elle oblige l'enfant à s'exprimer clairement, correctement, à faire court, à ne dire que l'essentiel, car c'est long d'imprimer.

Le texte, « moment de vie des enfants », est le point de départ d'un travail copieux : acquisition synthétique du sens grammatical, idée de la formation des mots, explication et chasse aux mots, illustration, traduction en autres langues,

Ne croyez pas que le texte soit un centre d'intérêt. Freinet n'en est pas pour les centres d'intérêt, il n'y en a pas qui puissent passionner toute l'école. Plus de souplesse : chacun choisit, selon ses aptitudes, son activité. Sans doute est-il plus commode de créer artificiellement un centre ; hélas cela tue l'intérêt. Suivons donc les nécessités de la vie.

Est-ce à dire que nous abandonnons toute règle ? Non. Nous sommes, affirme Freinet, pour les horaires et les programmes. Il faut une règle, les enfants le comprennent. Pour chaque semaine un plan de travail est établi. Chaque matin, on décide du plan de travail de la journée. Travail, mais travail organisé, tout est là. Et cela est vrai pour les enfants comme pour les adultes. Quant aux programmes officiels n'en disons pas trop de mal. Nous ne sommes pas contre les acquisitions. L'enfant veut acquérir, il veut tout connaître, non pour les examens mais pour la vie. Et l'enseignement traditionnel ne rend que 10 %. Il y a nécessité d'approfondir les notions que doit posséder l'enfant. A cela correspond *la technique des conférences et comptes rendus*. Ils sont le fruit d'un travail profond que l'enfant présente à ses camarades avec sentiment, avec amour. A Vence, il y a quatre conférences par semaine.

L'enfant conférencier dispose de 8 à 15 jours, même trois semaines pour préparer son exposé. Et avec quelle foi il le fait !

Le compte rendu est moins profond, il se rattache le plus souvent à la conférence. Il apporte aux camarades des renseignements plus superficiels.

Cette technique exige un matériel nouveau. Les enfants n'aiment pas le manuel, il a fallu créer autre chose.

Créer ? non ! s'inspirer seulement de la psychologie de l'enfant : c'est un collectionneur, aidons-le, et fournissons-lui une mine de documents. De cette constatation est née l'idée du fichier scolaire. Ah ! l'abondance des apports ! Il faut classer : nous avons déjà proposé divers modes de classification, mais rien n'est définitif, cherchons-en de meilleurs.

Une autre constatation est que si l'enfant ne cherche pas volontiers dans les manuels, par contre il aime les dictionnaires, les grands ouvrages. Mettons à sa disposition un Larousse en deux volumes, des volumes comme « La Terre », « L'Eau », etc.

Mais il faut des textes documentaires à la mesure de la compréhension enfantine. On les trouve dans la Bibliothèque de Travail, rédigés dans les écoles mêmes avec la collaboration des enfants. (Histoire du Pain, du Livre, de la Navigation, des Abeilles, etc.).

Un matériel est également indispensable. Pour l'imprimerie, ce qui a été fourni par la C. E. L. est sans rival. Pour la gravure sur lino, l'outillage vient d'être mis au point. Dans l'enseignement du chant, la technique phonographique C. E. L. a été la première et ses imitatrices ne peuvent l'égaler. Des brochures techniques ont été éditées. D'autres viendront. Elles constituent la technologie de l'Ecole qui permettra à l'instituteur de comprendre sa tâche de mieux en mieux.

Un problème important se trouve résolu par la pratique de la Technique Freinet : celui de l'orientation. Et Freinet l'a amplement développé dans sa conférence au S. P. I. E. à Nice. « L'Imprimerie à l'Ecole » permet de discerner les aptitudes. Elle ne permet pas la spécialisation qui fait de l'homme un esclave. Elle lui donne plusieurs cordes à son arc sans cependant négliger ses dispositions pour tel genre de métier.

Pour terminer, Freinet nous a exposé les fondements matérialistes du mouvement de l'Imprimerie à l'Ecole. L'esprit de la technique est de travailler à la libération de l'enfant. Les conditions matérielles sont inséparables de la pédagogie. Celle-ci doit tenir compte des effectifs, des locaux, du matériel, de la santé des enfants.

Réaliser, concrétiser, voilà le but à atteindre. Du travail effectif, oui. Des mots, non ! « On parle toutes les fois qu'on ne veut pas travailler. » « Tout est intéressant, dans la mesure où l'on cherche. »

Freinet n'a pas la prétention d'avoir fait ou de faire l'Ecole Nouvelle. Il a tâché de « coller » à l'école publique, de se « cramponner » aux instituteurs. Son dynamisme : une conviction forte qui s'épanouit dans l'amour des enfants, l'amour de l'Ecole, l'amour du métier. Cela suffit.

BRUNET.

A travers les revues pédagogiques de langue française

Pédagogie générale.

Le numéro 3 des CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE (Editions Bourrelier et Cie) est consacré à la *Prolongation de la Scolarité*. Les articles, tous écrits par des spécialistes d'une compétence incontestée, comprennent les caractères de l'institution et les problèmes d'organisation. Les documents officiels qui terminent le cahier sont ainsi mis directement à la portée de ceux qui ont à les appliquer.

L'INFORMATION PÉDAGOGIQUE consacre son numéro de juin aux *Activités dirigées* et à la *Classe d'Orientation*. On y trouvera notamment le début d'un article de E. Weill sur le *Choix des exercices pour le calcul et les sciences d'observation dans la classe d'orientation*.

Le numéro d'octobre de la même revue traite des « *Bibliothèques scolaires : Comment faire lire nos élèves* ». Relevons cette phrase de M. Ch. Schmidt que rappelle Weiler dans l'introduction :

« Il faudra faire une large place à ces « cercles » pour la jeunesse, à ces « Heures joyeuses », homes accueillants où les enfants sont chez eux, dans leurs meubles, et qui n'ont rien de commun avec les bibliothèques scolaires enfermées dans de petites armoires de bois blanc ».

Education nouvelle.

On trouve toujours des idées saines et des suggestions intéressantes dans les articles de Freinet ; ses critiques, bien fondées, s'accompagnent de propositions constructives. C'est ce qu'il fait une fois de plus dans l'EDUCATEUR PROLÉTARIEN du 15 juillet sous le titre de : « *Une Architecture Nouvelle pour une Pédagogie Nouvelle* ».

Pédagogie expérimentale.

Les pédagogues qui cherchent des renseignements pratiques de pédagogie expérimentale liront avec intérêt le numéro de juin 1938 du BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ ALFRED BINET.

Ils y trouveront, avec des techniques et des barèmes, un *Projet d'examen par tests pour la rentrée d'octobre* (Mlle Rémy et Th. Simon) et un article de Th. Simon : *Laboratoire de psycho-pédagogie expérimentale et un plan de travaux pratiques*.

L'ECOLE LIBÉRATRICE (26 NOV. 1938) donne *Une fiche collective d'intelligence pour enfants de 13 à 15 ans* de Mme Henri Piéron.

Cette fiche est complétée dans un autre numéro par des explications complémentaires pour son utilisation et les conclusions à en tirer.

A. CLAUSSE donne dans les ARCHIVES BELGES DES SCIENCES DE L'EDUCATION un article particulièrement bien documenté sur le « *Transfer of Training* » et l'*Esprit d'observation*. Ses conclusions sont les suivantes :

1° Il n'y a pas de fonction générale d'observation.

2° Développer et améliorer l' « esprit d'observation », c'est essentiellement créer une tendance, un intérêt.

3° Cet intérêt est lui-même lié à une ambiance, à une « totalité », comme on aime à dire aujourd'hui.

4° On peut d'autre part améliorer le « rendement » dans un domaine déterminé par l'acquisition d'une méthode.

5° Le transfert n'est donc possible que dans les limites de l'intérêt et dans la mesure où les méthodes applicables sont similaires.

Education.

La REVUE D'HYGIÈNE ET DE MÉDECINE SOCIALES a publié en octobre un numéro spécial consacré à *L'Education par la Récréation*.

Après avoir rappelé que les jeunes ne se livrent jamais *totalement* que dans les heures de récréation et dans le jeu, *Guérin-Desjardins* donne de précieux avertissements aux directeurs et moniteurs de groupes de jeunes qui veulent devenir de véritables éducateurs. Après lui, Georges Bertier montre « *Comment obtenir l'obéissance joyeuse* » et R. de Lignerolles décrit « *L'art d'être « grand frère* ».

Citons enfin l'article de Pierre Marot sur « *Musées et Education* » où l'on retrouve les principes de l'école active notamment lorsqu'il écrit :

« Une visite ne doit pas être passive pour l'enfant. Il ne doit pas la subir, il doit la vivre. Il faut le questionner, faire appel à ses connaissances, à ses réflexions, à son jugement. On doit l'amener à critiquer ce qu'on lui présente.

Dans le numéro du 10 novembre de la REVUE SCOLAIRE D'ALSACE ET DE LORRAINE, M. Cz. demande, avec beaucoup d'autres, de faire « *Attention aux lectures de la Jeunesse* ».

« Feuilletez au gré du hasard tous ces journaux pour garçons..., relevez-y tout ce qui pourrait servir au développement moral et intellectuel ; je crois que la moisson serait des plus maigres. »

Et après une critique très judicieuse du contenu de ces journaux, il ajoute :

« S'il existait des journaux contenant de bonnes et grandes photographies, de bons dessins, des pages de travaux manuels exécutables, des histoires stimulant l'observation et la bonté, de gentilles scènes de famille, des scènes de la nature, tout cela très bien imprimé et encore mieux présenté, je crois que les enfants les liraient avec autant de plaisir que les autres et sûrement avec plus de fruit. »

Disons tout de suite à M. Cz. que ce qu'il demande existe et que nous lui citerons au moins un journal répondant à ses désirs si cela peut lui être utile.

L'ECOLE NOUVELLE (novembre 1938) publie de très intéressantes réponses à une enquête sur « *l'Education morale à l'Ecole* » et un article de Ad. Ferrière : *L'empreinte*.

Enseignements.

Calcul

A l'occasion de l'édition d'un livre pour le C. E. : *l'Arithmétique vivante*, M. Vérel expose la façon pratique de procéder qu'il préconise dans une série d'articles publiés dans le JOURNAL SCOLAIRE sous le titre : « *Initiation mathématique* ».

Les lecteurs de cette revue connaissent suffisamment M. Vérel pour savoir qu'il demande qu'on n'oublie pas que « *partout l'opération manuelle doit précéder l'opération arithmétique* ».

Signalons la leçon sur « LA BALANCE, LES PESÉES » et la manière d'arriver à la notion d'*unité de poids*, à celle de *multiple*, à l'*étude des monnaies*, etc.

Nous conseillons vivement la lecture complète de la série d'articles et l'utilisation du livre d'arithmétique dans lequel M. Vérel a mis ses principes en application.

Sous le titre « *De la précision... illusoire* », M. Adam montre, dans l'ECOLE ET LA VIE, l'absurdité de certains calculs et il cite des exemples de calculs de prix et de poids. « Essayons de réagir, écrit-il, et commençons par habituer nos élèves à reconnaître les cas où ils doivent arrondir une réponse... »

Pouvons-nous ajouter que nous souhaitons vivement voir s'habituer à cela certains maîtres et surtout certains examinateurs ?

Sciences

L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE publie dans son numéro de juin un article de M. Dou-

blet intitulé « *Vacances bien employées* ».

M. Doublet rappelle que les écoliers ne sont pas assez habitués à faire des observations personnelles élémentaires, notamment en Astronomie et en Géologie. Il donne des conseils pratiques et, s'appuyant sur des souvenirs personnels, montre que les enfants s'y intéresseraient et enrichiraient notablement leur culture.

Grammaire

Faut-il maintenir l'étude de la grammaire au programme des cours élémentaires ? demande Th. Simon dans le BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ ALFRED BINET (août 1938). Sa réponse est évidemment négative et il conclut : « Qu'on travaille plutôt leur langue parlée ; qu'on les entraîne à s'exprimer correctement et explicitement. On préparera mieux ainsi l'orthographe de règle que par l'enseignement qu'on en fait, et qui, trop précoce, met en quelque sorte la charrue avant les bœufs... ».

Ces conclusions sont du reste fortement étayées par une lettre de M. Davenne, directeur de l'enseignement à Brazzaville qui, après avoir montré la perfection de l'orthographe et l'étonnante sûreté dont font preuve les écoliers noirs dans l'application des règles de grammaire, ajoute :

« Or ces règles... on ne les leur enseigne pas. Les enfants terminent leur première — et souvent leur deuxième — année de cours élémentaire sans avoir entendu parler de noms, adjectifs, pronoms, etc..., ni de féminin, masculin, pluriel ou singulier, sans soupçonner le moins du monde ce qu'est l'analyse grammaticale ».

Géographie

Le BULLETIN JEAN MACÉ d'octobre 1938 donne en supplément « *La végétation de l'Alsace* » de A. Hée. Il faut souhaiter que se multiplient ces monographies qui contribueront à rendre vivantes les leçons de géographie et qui seront d'excellents matériaux pour les grands élèves qui voudraient se livrer à des travaux personnels.

Citons l'article de M. Babeau-Wauthier que publie EDUCATION (octobre 1938) : « *Nos élèves seront-ils enfin des géographes ?* » Après avoir montré l'intérêt de *l'observation directe*, l'auteur conclut :

« Quelle provision d'enthousiasme et de travail intéressant pour le reste de l'année... Et comme je regrette, avec un peu de colère tout de même, les tristes heures que j'ai passées à crayonner des croquis de géographie muets, inertes, sans vie, lorsque, tout enfant, j'avais, disait-on, la « tête dure » pour la géographie, pour cette géographie qui me passionne aujourd'hui. Mais est-ce bien la même ? ».

Education physique

On lira avec plaisir dans le numéro de septembre 1938 de LA VIE HÉBERTISTE l'article de E. LOISEL sur *l'Ecole active et l'hébertisme*. Dans l'impossibilité de reproduire l'article entier, citons seulement quelques passages. Après avoir indiqué ce qui différencie l'enfant de l'adulte et montré que *l'homme est avant tout un créateur*, l'auteur écrit :

« C'est parce qu'elle s'est attachée à ce but réaliste : apprendre à l'enfant à agir et à créer, que la pédagogie moderne a pris le nom *d'école active*. C'est parce qu'il poursuit les mêmes fins que l'hébertisme reste, de toutes les méthodes d'éducation physique, la plus éducative, la plus compréhensive des besoins de l'enfant...

L'hébertisme est tout proche de l'école active. S'il faut à cette dernière un corps de doctrine pour cultiver les forces physiques, la Méthode Naturelle vient à point pour le lui offrir ; elle développe la spontanéité et enseigne la virilité.

Mais, d'autre part, la Méthode Naturelle ne pourra s'incorporer véritablement au milieu scolaire que par l'école active. Elle s'y complétera au contact des activités manuelles qui enseignent la valeur éducative de la technique.

Travail Manuel

« *La reliure à l'Ecole* » sans appareil spécial et presque sans argent, tel est le titre d'un très intéressant article de l'ECOLE EMANCIPÉE (3 juillet). Ses indications pratiques seront très appréciées pour l'organisation des loisirs et pour la classe de scolarité prolongée.

Les éditions Bourrelier publient des planches et une brochure sur « *Le travail manuel dans les classes de fin d'études primaires* ».

Nous sommes heureux de les signaler car les travaux à réaliser sont judicieusement choisis et la brochure permettra à n'importe quel maître d'installer avec profit le travail manuel dans sa classe.

Lucien Boës,

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

J. Wesley Bready, **La Vie et l'Œuvre du Dr Barnardo,** En Marge des Bagnes d'Enfants, traduit de l'anglais (Nouvelle Société d'Editions de Toulouse, Dieulefit, Drôme, 1938, vol. 14 × 19 de 291 p., fr. fr. 18 — ; fr. s. 3).

Thomas John Barnardo est, dans les pays anglo-saxons, le grand initiateur du sauvetage de l'Enfance abandonnée, comme le fut Don Bosco en Italie. Né à Dublin le 4 juillet 1845, mort le 19 septembre 1905, il s'occupa d'abord des « écoles en haillons » de sa ville natale, puis de l'East-End à Londres. C'est là qu'il découvrit qu'il existait des hordes d'enfants sans foi ni loi, sans toit pour les abriter ni gagne-pain avouable. Un hasard — le remplacement au pied levé d'un orateur absent — le conduisit à lancer un appel à l'aide. La presse s'en empara. Lord Shaftesbury, le grand philanthrope, voulut avoir des preuves. Barnardo n'eut pas de peine à les lui fournir. Dès lors ce fut une ascension qui tient du miracle. Maisons après maisons furent louées ou acquises pour l'œuvre de sauvetage. L'argent affluait en quantités de plus en plus grandes. Le placement de ces enfants donnant lieu, malgré toutes les mesures de contrôle, à des difficultés, on créa finalement non pas un, mais des villages entiers, pour fillettes, pour garçons, pour futurs agriculteurs, pour futurs marins, etc.

Durant 17 ans, Barnardo se dévoua entièrement gratuitement. Soutenu — porté, plutôt — par une foi religieuse puissante, il montra un courage, une endurance, une abnégation qui font de lui un « saint » protestant. Rien de théologique, chez lui, aucune étroitesse doctrinaire, mais un mysticisme « dynamique » — écho ou projection de sa nature intime. Au moment de sa mort, il avait sauvé 60.000 enfants. Polémiste parfois violent contre les ennemis de son œuvre, autoritaire et exigeant à l'égard de ses collaborateurs, il avait, avec les jeunes, un esprit d'amour ne reculant devant aucun obstacle et aussi, trait à noter, un esprit d'humour et une gaîté qui témoignaient de la force indomptable de son être profond.

Elever 7.000 enfants simultanément, avec un budget de 150.000 livres par année, toutes recueillies par des dons — auxquels participent largement les anciens élèves, agriculteurs et chemineaux au Canada, etc. — suppose un talent d'organisation rare. Regrettons toutefois que ce livre parle presque exclusivement de religion, de finances et d'administration. On voudrait connaître la méthode pédagogique du Dr Barnardo, sa façon de traiter les cas rebelles, de tenir compte des individualités, d'y préparer ses collaborateurs. On nous dit que, dans les Homes, on se base sur « l'amour et l'affection latents dans le cœur de l'enfant, même quand son âme avait pu être, jusque là, affamée et opprimée ». Résultats contrôlés au Canada : 1,36 pour mille de délinquants parmi les anciens élèves, alors que la moyenne de la population donne 7,55 pour mille. Pages 186 à 192, on entrevoit les voies et moyens employés. C'est impressionnant et vraiment éloquent.

Ad. F.

André Maurois, **La Jeunesse devant notre temps** (Paris, Flammarion, 1937, « La Collection à 1 fr. 95 », vol. 14 × 20 de 47 p.).

Il existe de gros livres pour lesquels un compte rendu de dix lignes suffit. Il en est de brefs à propos desquels on voudrait écrire plusieurs pages. Le petit ouvrage d'André Maurois est du nombre. Pour quel motif ? Non pas pour celui que donne le directeur de la « Collection à 1 fr. 95 », M. Christian Melchior-Bonnet : « Tous les volumes sont l'œuvre de sommités intellectuelles et morales universellement réputées. » On nous propose des « autorités ». Il en est, parmi elles, que nous n'accepterions comme telles en aucune façon. Non, le motif de notre joie et de notre confiance réside en ce fait que l'auteur ne se donne précisément pas comme une « autorité » ; il parle au nom d'un bon sens qui est universel, d'un bon sens qui est très proche de la science, en contact étroit avec la psychologie génétique, parce que, simplement, il devance la science. Car il a pour fondements l'expérience et l'intuition.

« Sommes-nous devant un monde nouveau ? » — Oui, répond André Maurois. La technique actuelle bouleverse l'économie. Il n'y a pas de retour en arrière possible ; toute « fuite » est une trahison. Il faut connaître le temps présent pour en vaincre les obstacles ; il faut l'aimer pour le connaître ; il faut apprécier « la poésie de la vie mo-

derne » — c'est le titre du IIe chapitre. — Car « les choses sont ; il ne dépend pas de nous de les supprimer ». Or, précisément, parmi « les traits permanents de la jeunesse », il faut compter la confiance en l'avenir à créer, la croyance qu'il doit être et sera bien ; l'impatience à l'égard de l'indifférence et de « la résistance passive de l'univers ». D'où « désillusion » et, parfois, quand le mal est trop profond, « cynisme » de certains jeunes. Les plus grands hommes, pourtant, gardent la foi, la curiosité et l'espérance. Parmi les « traits particuliers de la jeunesse de notre temps » — temps chaotique s'il en fut, — l'auteur note la simplification de la vie : plus de franchise, plus de vigueur physique. Sa tâche est de créer un monde où le besoin de liberté — de libération de l'esprit — qui est éternel (quoi qu'en dise André Maurois) et le besoin d'ordre qui est non moins éternel, soient harmonisés : ni trop de l'une (anarchie), ni trop de l'autre (dictature). Et voici une série de préceptes universellement vrais : s'oublier dans le don de soi ; garder le sourire (Epictète : « Ne te laisse pas affecter par ce qui ne dépend pas (ou plus) de toi ») ; marcher avec d'autres qui sentent, pensent et agissent comme vous. Et voici les recettes de travail qu'il propose : vigueur et persistance de l'effort, régularité, confiance en soi, *fair play ;* respecter l'adversaire et accepter sa victoire. P. 44, on cite les critiques qu'un lycéen adresse à l'Enseignement secondaire actuel. Elles sont terribles — terribles parce que vraies. — Comment est-il possible que tant d'abus persistent après tout ce qui a été dit et écrit en faveur de l'Ecole active ? Quelle inertie ! N'est-ce pas à désespérer du temps présent ?... « La jeunesse devant notre temps. » Notre devoir préalable, à nous adultes, notre responsabilité majeure : « La former ! Ne pas la déformer ! »

Ad. F.

Le Visage de l'Enfance, Editions des Horizons de France, 2 volumes, ou douze fascicules) 25,5 × 32,5 de 405 et 383 pages, comportant plusieurs centaines de photographies et quelques hors-textes en couleurs. 1937. — 39, rue Général Foy, Paris VIIIe.

Un grand nombre de spécialistes de renom ont collaboré à ces volumes. C'est d'abord, pour la préface, Paul Hazard, professeur au Collège de France. Les Docteurs Lesage et Huber, qui ont publié en 1933 « L'Evolution de la Puériculture », traitent ce sujet avec une riche moisson d'illustrations ; Marcelle Auclair traite de « la Poésie de la Maternité » ; F.-Louise Gros, de « la Puériculture d'aujourd'hui » ; Paul Barrier, de l'adolescence ; Mme Herbinière-Lebert, des Ecoles Maternelles ; Jeanne Géraud, des Jeux et des Fêtes de l'Enfance ; Henri Bourgoin, de l'histoire de l'éducation ; Pierre Hamp — dont on retrouve la phrase courte, précise, martelée, sèche, — des « Enfants au Travail ».

Dans le tome II, H. Luc et Elie Bertrand traitent de l'Orientation professionnelle ; le Dr Latarjet, de Lyon, de l'éducation physique ; Marc Augier, de « L'Enfant en Plein Air » — Oh ! les belles héliogravures ! — Mlle Anglès montre ce que l'on fait en faveur des infirmes ; Dr Henriette Hoffer, en faveur des déficients ; Me Jacqueline Bertillon, en faveur des délinquants. Suivent trois hors d'œuvre : « L'Enfant colonial » par Aimé Dupuy ; « Enfants à travers le monde » par Marguerite Brunot et « L'Art et l'Enfance » par Louis Hourticq. Les plus belles œuvres d'art des temps passés figurent ici.

Ouvrages disparates. Vue panoramique où, comme il est naturel, la France forme le centre. Certains auteurs prennent le terme au sens large et font place, par exemple, à Decroly qui est Belge, à Claparède et à Piaget qui sont Suisses ; d'autres semblent ignorer leurs proches voisins. On nous parle de gymnastique rythmique (II. 109) et l'on ignore Jaques-Dalcroze. Mieux encore : dans le tour du monde de Mlle Marguerite Brunot, secrétaire générale du bureau français de la Correspondance scolaire internationale, l'U. R. S. S. compte 101 lignes, l'Italie et l'U. S. A., 91 ; l'Allemagne, 77 ; l'Angleterre, 65 ; la Tchécoslovaquie, 45 ; le Japon, 28 ; la Roumanie, 25 ; la Hongrie, 15 ; la Belgique, 12 ; la Hollande et l'Autriche, 7 ; l'Ecosse, 5 ; l'Irlande, 2 et la Suisse zéro. Il existe pourtant, dans ces derniers pays, des faits dignes d'être mentionnés parmi les institutions scolaires — l'Ecole publique de Genève — et parmi les œuvres parascolaires — *Pro Juventute !...* Critique minime, où l'on voudra bien voir une pointe d'humour.

On a bien fait de choisir, pour écrire la préface de ce vaste recueil, M. Paul Hazard, un des fins connaisseurs actuels du Visage de l'Enfance. Il a su voir l'Enfant, non pas l' « Enfant » abstrait des encyclopédies, mais les enfants spontanés, les enfants naïfs, les enfants en liberté : « ces yeux brillants, ces cheveux drus, ces dents toutes neuves, ces membres souples, ces corps agiles, cette surabondance de force qu'il faut qu'ils dépensent en gestes et en clameurs, cette ignorance de tout ce qui fut avant eux, cette insouciance de tout ce qui sera demain, cette gaîté, cette joie, c'est le triomphe de la vie. » — Mais pourquoi l'honorable pro-

fesseur au Collège de France n'a-t-il pas voulu comprendre J.-J. Rousseau et sa thèse paradoxale : « L'Enfant naît bon » ? Le citoyen de Genève a vu dans l'enfant l'ange et la bête de Pascal, Dieu dans l'homme et le corps animal du catholicisme, le ciel et la terre. « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses », c'est la partie divine de l'être ; « tout dégénère entre les mains de l'homme », c'est la part, monumentale, il faut en convenir, de la bêtise humaine... Plusieurs auteurs commettent la même erreur, font preuve de la même incompréhension (v. p. 48, 167, 174).

Rendons justice à Mme Herbinière-Lebert, organisatrice du 1er Congrès international de l'Enfance à Paris, en 1931. Elle n'ignore pas l'éducation nouvelle, ni ce que celle-ci doit à Decroly (I. 182-183), à Mme Montessori (I. 183), aux psychologues novateurs du monde entier (I. 180). Rendons hommage également à M. Paul Barrier qui mentionne (I. 304) l'Ecole active — Mlle Brunot (II. 305) la mentionne aussi à propos de Lombardo-Radice et de l'Italie. — M. Barrier cite les Coopératives scolaires (I. 315), les Ecoles nouvelles, *Pour l'Ere nouvelle*, C. Freinet et l'Imprimerie à l'Ecole, la Méthode Cousinet, et les pionniers de l'Education nouvelle (I. 319). — Belle compréhention aussi de la valeur de nos efforts chez M. Hippolyte Luc, directeur général de l'Enseignement technique, qui les caractérise bien en ces mots : « développer dans la liberté la personnalité profonde de chaque enfant pris individuellement » (II. 23). Il faut lire ce qui est dit du préapprentissage (II. 38-42) ; de l'apprentissage du vendeur qui doit être bon psychologue (II. 48). Au lieu de rationaliser le pays (II. 63) en mettant chacun à sa place selon ses capacités, le verbalisme triomphe encore (II. 64) comme les statistiques en font foi ! — Plus loin, il faut lire l'évolution psycho-musculaire du bébé de zéro à un an (II. 78) par le Dr Latarjet ; la valeur du « moment de silence » (II. 90) ; les conséquences psychomentales de l'éducation physique (II. 95). — Superbe, le fascicule sur « l'Enfant en Plein Air », mais pourquoi, puisque l'on mentionne l'Allemand Schirmann qui créa, en 1911, la première « Auberge de la Jeunesse », négliger Hermann Lietz qui, dès 1900, réalisa avec ses élèves — de l'aveu de Baden-Powell lui-même — presque tout ce qui fit plus tard le succès des éclaireurs ? Lire ici : camping (II. 185) ; se tirer d'affaire soi-même (II. 195). — On retrouve une dernière fois l'Education nouvelle à propos des Etats-Unis (II. 323). Et c'est tout. — Il y aurait beaucoup à dire sur ce qui manque, dans ces études : l'évolution psychique de l'enfant (dans l'esprit de Charlotte Bühler, par exemple), la loi biogénétique, l'enfant et le sauvage, la vie affective chez l'enfant : sujets qui ont été traités par des psychologues de France et qui eussent donné lieu à des photos bien autrement intéressantes que certaines d'entre celles qu'on nous présente. Mais ces 788 pages représentent, par la vaste collaboration qu'elles ont suscitée, un tel effort collectif que la louange, si l'on veut être juste, doit primer.

Ad. F.

Juliette PARY, **Mes 126 gosses**, Paris, Flammarion, 1938, 4e mille, vol. 11,5 × 18,5 de 330 p., fr. 22.

Se trouvera-t-il des pédants pour déplorer que ce plaidoyer débordant de santé contienne des mots crus *in extenso*, au lieu de pudiques points de suspension ? Verra-t-on des classiques hausser les épaules parce que l'auteur témoigne d'un humour et d'un lyrisme qui offensent sa dignité ? Au fait, rire et pleurer sont le propre de l'homme. Je ne vois pas pourquoi on nous l'interdirait et je serais porté à suspecter la pureté d'âme de qui lirait ce livre sans succomber à l'une et à l'autre de ces « faiblesses ».

« La Case de l'Oncle Tom » a, dit-on, sauvé les nègres de l'Amérique d'un dur esclavage. Les 400.000 gosses des deux sexes des quartiers périphériques de Paris seront-ils sauvés par ce récit de trois camps de vacances, d'un mois chacun, comptant 42 gosses : garçons d'abord, puis deux séries de fillettes ? Je serais porté à le croire. Si ce n'est pas le cas, ce ne sera pas faute, de la part de l'auteur, d'avoir attaché le grelot.

Depuis longtemps j'attendais *ce* livre. En 1914, on a attendu quelques mois les premiers croquis véridiques des tranchées, pour aboutir au *Feu* de Barbusse et *A l'Ouest rien de nouveau* de Remarque. Ici, nous sommes en plein « Feu », le feu des découvertes de l'âme enfantine sauvage ou retournée à la sauvagerie. Education nouvelle ? Méthodes du caporalisme ? En présence de l'anarchie totale du début, les éducateurs oscillent : leurs principes et leurs instincts de défense sont en conflit. Mais quelles leçons magistrales pour nous, théoriciens ou praticiens engagés dans des cadres préparés d'avance, contre lesquels nous vitupérons, mais qui nous portent !

Conflits entre enfants, conflits entre adultes et enfants : ce n'est rien encore. L'optimisme triomphe de toutes les difficultés. Par contre en présence de l'intransigeance d'un couple de serviteurs de doctrines plutôt extrémistes, en présence d'une institutrice in-

trigante, hystérique, semeuse de zizanie, l'œuvre est bien près de sombrer. Ce n'est qu'après le départ de celle-ci que l'optimisme remonte la pente et triomphe à nouveau.

Baden-Powell triomphe ici à toutes les pages, entre les lignes. Ce n'est pourtant pas un ouvrage d' « éducation ». Oh non ! Quels chefs-d'œuvre de finesse que ces croquis d'enfants des quartiers pauvres de Paris ! On croit les avoir connus. On ne les oubliera plus. Et quelles leçons de victoire sur soi (p. 305, pp. 222-223) !... L'intuition qui permet d'individualiser (58), le self-government (76), la discipline spontanée du jeu (79), le répertoire scolaire (94), les activités dirigées (95 à 97), autant de pages magistrales. On voit bien là (316-317) la valeur de l'école, pour ces enfants sans vrai foyer ! Et l'attrait du métier (318 et 323), malgré toutes les difficultés inénarrables qu'il a fallu vaincre...

Rarement il nous a été donné de lire un livre aussi vibrant, aussi direct, aussi prodigieusement réel. Si j'étais juge, je lui donnerais le Prix Goncourt. Mais l'auteur le mépriserait peut-être. Ce qu'elle veut, c'est sauver les gosses de Paris... « et ce ne sera pas par charité ! »

Ad. F.

Jean Prevost, **Nos Enfants et Nous** (Collection « Vive la vie », Paris, Flammarion, 1938, opusc. 13,5 × 18 de 48 p., fr. 2,25).

Beaucoup de bon sens, de bonne humeur, de simplicité. L'auteur a su s'adapter au public moyen auquel s'adresse la collection dirigée par Mme Marcelle Auclair. Ces petits livres « aident à résoudre sans ennui, sans peine — dans la joie — les mille problèmes que posent à tous la vie d'aujourd'hui ». Pour cette collection, Mme Auclair a écrit : « Le bonheur est en vous » et « Vivre à deux » ; et M. Jean Prevost : « Maîtrise de son corps » et « Nos Enfants et Nous ».

Les jeunes mamans seront heureuses d'apprendre ce qui importe avant tout des premiers jours à quinze mois, de connaître les principes de la première éducation, de saisir la valeur, pour leurs petits, de l'aide aux grandes personnes, de pénétrer les arcanes de l'éducation du caractère, d'apercevoir les liens entre la culture physique et la culture morale, d'apprécier à leur valeur le scoutisme et les camps de vacances, de savoir s'élever au rôle difficile de mères d'adolescents et d'adolescentes.

Patience : la cadence de l'âme des tout petits est lente ; pour qu'ils acquièrent l'esprit d'ordre et de bonnes habitudes, c'est affaire à la mère de posséder et de pratiquer ces vertus fondamentales. Voir l'invisible ; enseigner concrètement aux petits à savoir où sont les choses actuellement invisibles et qui deviendront visibles quand ils les auront trouvées ; — plus tard, on dira : créées. — Mais pourquoi différencier garçons et fillettes de huit à onze ans, à un âge où leurs goûts sont encore les mêmes ?

Faire alterner l'effort et la détente ; prévenir le déséquilibre et le mal au lieu d'avoir à les réprimer. Pardonner, non par sentimentalité, mais à la suite de preuves du retour à l'équilibre moral. — Est-il vrai que le dilemme : s'ennuyer ou s'amuser, ne comporte pas une issue du côté de l'effort joyeux ? Je n'aime guère l'expression de Stendhal : « apprendre à s'ennuyer » ! Et faut-il vraiment savoir le nom de *toutes* les bêtes et de *toutes* les plantes que l'on rencontre ? Et les contes d'Andersen ne viennent-ils pas, psychologiquement, avant ceux de Perrault ? Enfin pourquoi cette méfiance des tests ? L'orientation professionnelle, éclairée par la technopsychologie — qu'on appelle à tort : psychotechnique — est mieux au point que ne le pense l'auteur.

Menues critiques, on le voit. C'est laisser entendre que le reste est bon, souvent même très bon.

Ad. F.

Dorothy Canfield Fischer, **La Confiance en Soi** (Collection « Education », Paris, Flammarion, 1938, vol. 12 × 18,5 de 248 p., fr. 18).

Nous avons tous lu avec infiniment de profit, du même auteur, « Les Enfants et les Mères », traduit de l'Anglais par Mme T. J. Guéritte. Ce volume-ci, adapté par A. et R. Hugues, nous apporte une joie de même qualité. Nourrie de substantifique et authentique moëlle montessorienne, Mme Canfield Fischer a l'art de situer les problèmes sur leur véritable terrain, celui de la croissance harmonieuse et « centrée » des petits. La civilisation artificielle crée des valeurs artificielles, de faux points de vue, des supériorités inauthentiques et, dès lors, des complexes d'infériorité mal placés, absurdes et d'autant plus nocifs. La confiance en soi guérit ces maladies qui embrassent — et embarrassent — le corps et l'âme : maladies physiques, affectives, mentales, morales, sociales. Mais il s'agit de distinguer le jugement sain et l'abus. Trop de confiance en soi — une confiance fondée sur l'erreur ou sur des instincts dévoyés — serait la pire des attitudes pour aborder la vie comme il

faut et en connaître et en résoudre les problèmes complexes.

C'est dès le berceau qu'on peut — et qu'on doit — favoriser les initiatives des petits ; il faut avoir l'art de ne pas intervenir à tout propos et hors de propos lorsqu'un processus est en cours dans l'âme du bébé : concentration, découverte du monde. Briser cela, c'est casser le joujou vivant. C'est empêcher le petit enfant de gravir marche après marche, du dedans au dehors, par effort propre, l'échelle de la connaissance du monde. Vie simple : s'aider soi-même, aider les autres. On retrouve ici, au sein de la famille, ce qu'ont enseigné depuis cinquante ans les Ecoles nouvelles à la campagne — les bonnes, pas celle où les exigences de parents riches ont fait introduire un luxe de mauvais aloi. — Nous avons beaucoup goûté le chapitre sur l'art d'utiliser les livres : les bien choisir, en assimiler avec fruit le contenu. Et plus loin, celui où il est dit, en substance : libérer l'enfant, c'est se l'attacher ! Que de finesse et que de notations justes et profondément vraies dans ces pages si simplement émouvantes ! Ceux sur l'art de l'économie sont terriblement actuels.

Deux petites questions : Pourquoi les traducteurs, là où l'auteur mentionne la Section américaine de notre Ligue (p. 155), ne parlent-ils pas, fût-ce en note, de la Ligue elle-même et de sa section française : le groupe français d'éducation nouvelle ?... Les chapitres sur les Ecoles nouvelles n'auraient-ils pas mérité d'être complétés dans le même sens ?

Au total : livre rafraîchissant, bienfaisant, apaisant et tonifiant tout à la fois. Il méritait d'être traduit. On a bien fait de le publier.

Ad. F.

N. Bouté, Inspecteur cantonal, **A l'Ecole de Gutenberg,** L'Imprimerie scolaire dans le canton d'Ath, Belgique. Introduction de M. Léon Jeunehomme, Inspecteur régional. Collection Plan d'Etudes. N° 7. Liége, éditions Desoer, 1938, vol. 15,5 × 24 cm. de 147 p.

Un ouvrage catholique. Est-ce pour cela que l'auteur semble ignorer, sinon les livres, du moins les différentes techniques associées de C. Freinet ? M. Léon Jeunehomme rend pourtant hommage à ce dernier. Son introduction débute par ces mots : « Un instituteur intrépide. Au seuil de ces pages, je veux écrire un non : Freinet, l'instituteur de Saint-Paul de Vence, celui qui a mis les enfants à l'école de Gutenberg. » Il eût été, pensons-nous, bon de relier l'imprimerie à l'école aux autres techniques de l'Ecole active : fichiers, méthodes individuelles de recherches, etc.

Ceci dit, reconnaissons que ce livre constitue une excellente introduction à la théorie et à la pratique de l'imprimerie à l'école. Les illustrations permettent de saisir nettement le maniement de la presse. L'auteur a mis la main à la pâte, si l'on peut dire, il a de la vie, de l'entrain et son style s'en ressent. C'est de la réalisation dans un canton tout entier qu'il parle et cela est réjouissant. N'est-ce pas là la meilleure des propagandes, la plus convaincante ? « A l'attention passive de la critique — dit le Dr Decroly, cité par l'auteur, — préférons la recherche loyale et l'expérience honnête. » C'est en marchant que l'on prouve la marche.

Pour beaucoup d'instituteurs, ce livre, initiation chaleureuse à l'esprit du nouveau plan belge sera une révélation. « L'esprit des méthodes nouvelles, qui pénètre de plus en plus sûrement dans nos écoles et qui favorise le respect et le dégagement de la personnalité enfantine — écrit M. Léon Jeunehomme dans son introduction — crée un climat favorable aux recherches scientifiques et ouvre des horizons à la pédagogie expérimentale... Il n'y a d'ailleurs pas de méthode parfaite et définitive. Celles qui réservent à l'enfant sa liberté d'interprétation et d'expression se révèlent incontestablement les meilleures. »

Preuve expérimentale de la vérité intrinsèque de l'Ecole active.

Ad. F.

Supplément au catalogue de la bibliothèque d'ouvrages d'éducation nouvelle

182. HUGUENIN (E.). — Les enfants moralement abandonnés.
183. 6e Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève 1937. L'Inspection de l'Enseignement.
184. PIERON. — L'année psychologique 1935.
185. Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1937.
186. LEDENT (R.) et WELLENS (L.). — Enfants difficiles, parents perplexes.
187. BRAUNSHAUSEN (N.). — L'étude expérimentale du caractère, méthodes et résultats.
187 *bis*. Tome II.
188. BOON (Gérard). — Initiation générale aux idées Decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire.
189. GALLIEN (G.) et FONTEYNE (L.). — L'initiation à la méthode Decroly. Principes et méthodes, l'Ecole Decroly l'Ermitage.
190. FONTEYNE (L.). — Initiation à la méthode Decroly II. L'observation et la mesure.
191. Mlle CLARET (A.). — L'initiation à la méthode Decroly. L'association.
192. FONTEYNE (L.) et CLARET (A.). — L'initiation à la méthode Decroly. L'expression.
193. DEGAND (Julia). — Initiation à la méthode Decroly. Méthode globale.
194. WALLON (Dr H.). — Les origines du caractère chez l'enfant.
195. M. POIGNON. — L'écriture script.
196. Ad. FERRIÈRE. — L'Amérique latine adopte l'école active.
197. DERKENNE (F.). — Pauline Kergomard et l'éducation nouvelle enfantine.
198. MORITZ (E.). — Etudes expérimentales et critiques sur les tests mentaux.
302. WYATT RAWSON. — A la Recherche de la Liberté.
317. BOSCHETTI-ALBERTI (M.). — L'Ecole Sereine d'Agno.
303. Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire. — Compte rendu Juillet 1937.

PUBLICATIONS DU B. I. E. ET DE LA S. D. N.

304. B. I. E. Annuaire 1938, n° 62.
305. B. I. E. n° 57. Le Bureau International d'éducation. Rapport 1936-1937.
306. B. I. E. n° 63. Le Bureau International d'éducation. Rapport 1937-1938.
307. B. I. E. VIe Conférence n° 53. Enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres.
308. B. I. E. n° 54. Enseignement des langues vivantes.
309. B. I. E. n° 58. Procès-verbaux et résolutions de la VIe conférence.
310. B. I. E. n° 60. L'enseignement des langues anciennes.
311. B. I. E. Rétribution du personnel enseignant primaire.
312. B. I. E. n° 64. Procès-verbaux et résolutions de la VIIe conférence.
313. B. I. E. n° 59. Manuels scolaires.
314. S. D. N. Bulletin de l'Enseignement 1936.
315. S. D. N. Bulletin de l'Enseignement 1937.
316. La Société des Nations. Edition révisée.

LIVRES DE LANGUE ÉTRANGÈRE

213. New Education Fellowship. The Examination tangle and the way out.
214. New Education Fellowship. The Challenge of Leisure.
215. Ramon I. CARDOZO. — La pedagogia de la escuela activa. Tome I.

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : Mlle E FLAYOL.

LES ÉDITIONS BOURRELIER

sont établies sur les principes de l'éducation nouvelle

RÉSUMÉ DE LEUR CATALOGUE :

PUBLICATIONS POUR LES ÉDUCATEURS

Cahiers de Pédagogie moderne pour l'enseignement du 1er degré. L'Ecole Maternelle Française. Bibliothèque de l'Ecole Maternelle. Activités.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

Jeux sensoriels. Initiation à la lecture et au calcul. Initiation artistique. Instruments pour orchestre enfantin. Tableaux muraux. Matériel pour le travail manuel, etc.

OUVRAGES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Méthodes de lecture. Lectures suivies Ab der Halden. Poésies. Grammaire Mignot. Arithmétique Châtelet. Histoire. Géographie. Travail manuel, etc.

LIVRES DE LECTURE POUR LES ENFANTS

Albums de la Lanterne Magique. Collection Marjolaine. Collection Primevère. Collection La Joie de Connaître, etc.

FORMATION ARTISTIQUE

Collection de recueils de chants anciens et modernes. Recueils de poésies. Collection Théâtrale pour la jeunesse. Collection "Images du Beau", etc.

76, RUE DE VAUGIRARD, PARIS (6e)

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

« ASEN » Rue du Jura, 13 GENÈVE (Suisse)

Fabrication de Jeux Educatifs et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Educatifs Descoeudres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

Prospectus sur demande

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° **1**	donnant des bandes de tissu de	8 x 40 cm.	**9 fr. 50**
N° **2**	—	16 x 55 cm.	**22 fr.**
N° **3**	—	32 x 80 cm.	**44 fr.**

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle **A**	donnant des bandes de tissu de	40 x 130 cm....	**85 fr.**
— **B**	—	64 x 130 cm....	**135 fr.**

***FLAMMARION, éditeur,** 26, rue Racine - Paris (6e)*

AVIS

Depuis le 1er janvier 1939, les « EDITIONS BOURRELIER » sont chargées de la vente de " *Pour l'Ere Nouvelle* ".

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUVELLEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, doivent être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais " *Pour l'Ere Nouvelle* ", continue comme par le passé à être publiée et dirigée par le " Groupe Français d'Education Nouvelle ". C'est à lui notamment qu'on doit s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd.. 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand. en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

FÉVRIER 1939 N° 144
18e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

Pour la défense et la réalisation de la démocratie. Manifeste de la Section anglaise de la ligue internationale pour l'Education nouvelle.
ELSA-KHOLER. — La Sociologie de l'enfant, l'éducation sociale d'une classe de garçons de 11 à 12 ans.
Pour la formation psychologique du corps enseignant.
De la valeur des biographies.
A travers la presse pédagogique française.
Revues de langue anglaise.
Publications du B. I. E. et de la S. D. N.
Chronique française.
Nouvelles diverses.

RÉDACTION :
Groupe Français d'Education Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5e

ABONNEMENTS :
Éditions Bourrelier et Cie
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

C. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER
Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne **aux Editions Bourrelier,** 76, Rue de Vaugirard, Paris (6e) — C. C. P. Paris 1598-28.

Pour la défense et la réalisation de la démocratie

Manifeste de la Section anglaise de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Devant la situation critique de la vie internationale actuelle, le Conseil de la Section anglaise de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, représentant l'Education démocratique, se sent l'impérieux devoir de lancer un appel à ses membres.

Nous sommes convaincus que les valeurs morales que nous plaçons le plus haut et le genre d'éducation qui les cultive ne peuvent se développer que dans un ordre social vraiment démocratique. Nous reconnaissons que l'échec des démocraties (la nôtre y comprise) à réaliser la justice sociale et internationale a favorisé le fascisme et le nazisme et leur a livré des êtres humains cultivés et pacifiques.

(1) La Section américaine de la Ligue a lancé un manifeste de même inspiration.

Mais nous ne saurions nous en tenir à la constatation des facteurs qui ont rendu possibles ces régimes, nous nous sentons obligés de stigmatiser les philosophies anti-démocratiques et les méthodes adoptées par les gouvernements qui s'en inspirent.

Nous considérons avec horreur :

L'effort systématique pour développer parmi les jeunes une attitude d'intolérance envers les hommes appartenant à des races ou professant des opinions politiques ou une foi religieuse différentes des leurs ;

L'inégalité de l'éducation et des droits sociaux suivant le sexe, la race ou les croyances ;

Le fait d'imposer aux enfants une conception sociale totalitaire, militariste et nationaliste ;

La dissimulation ou le choix arbitraire des sources d'information, la déformation des faits dans un but de propagande ;

L'exploitation de la science et des arts en vue de fins purement nationalistes ;

La négation de la réalité objective et le refus aux artistes de la liberté de création ;

L'usage délibéré de la haine, de la peur et de la suspicion comme méthodes de gouvernement ;

L'encouragement donné à la cruauté par la persécution raciale et politique des soi-disant « ennemis de l'Etat » ;

La glorification de la guerre et du militarisme ;

La répudiation d'un point de vue international basé sur l'amitié et la coopération.

Que pouvons-nous faire en tant qu'éducateurs ?

Il nous faut lutter en faveur d'un système éducatif essentiellement démocratique ;

Diriger nos établissements d'enseignement de manière que l'idéal démocratique y soit réalisé dans la vie quotidienne :

Par la coopération donnant à chacun le sens de sa responsabilité dans la bonne marche de l'ensemble et une part dans les décisions concernant la vie collective et la sienne propre,

Par l'habitude, que nous développerons, de l'indépendance de la pensée et de sa libre expression,

Par la préférence accordée dans nos méthodes pédagogiques à la discussion et à la persuasion sur l'autorité.

Quant au respect de la conscience individuelle, il doit être pour nous un principe intangible.

Une telle éducation n'est réalisable que dans le cadre d'un société démocratique; le sort de la Démocratie doit donc être au premier plan des préoccupations des éducateurs.

Ceux-ci sont en situation d'exercer une influence prépondérante sur l'opinion publique, en dehors de l'exercice de leur tâche professionnelle. Nous rappelons aux membres et aux amis de la Ligue que la foi démocratique doit leur inspirer une activité politique constructive, car les événements mondiaux ont démontré que la défense passive des principes démocratiques est impuissante à conserver et à étendre la Démocratie dans nos sociétés actuelles,

C'est pourquoi nous insistons auprès de tous ceux que l'éducation intéresse pour qu'ils usent de toute l'influence dont ils disposent pour orienter l'opinion publique vers la défense des principes démocratiques et la réalisation complète de l'idéal vers quoi ils tendent.

Nous leur recommandons tout spécialement :

D'organiser dans leurs milieux respectifs une étude approfondie du sens et de la réalisation de la Démocratie à l'Ecole et dans la vie des collectivités ;

De chercher à déterminer jusqu'à quel point notre état social et notre système de gouvernement sont, en fait, réellement démocratiques ;

D'insister pour la réalisation plus rapide de l'égalité d'accession à l'éducation de tous les enfants, quelle que soit la situation sociale ou économique des parents ;

De travailler sans relâche à obtenir que tous les enfants soient placés dans les conditions d'alimentation, de logement, de santé et de travail en dehors desquelles les efforts éducatifs les plus généreux sont voués à l'échec ;

a) De s'astreindre à examiner les méthodes éducatives actuelles du point de vue de leur efficacité pratique ;

b) D'exercer un contrôle vigilant pour le maintien de nos libertés traditionnelles ;

c) De s'unir pour combattre activement toute méthode anti-démocratique ;

De susciter dans le pays toute initiative de nature à aider l'établissement de la justice internationale ;

De faire tout ce qui est en leur pouvoir pour que la Démocratie devienne une réalité effective.

Janvier 1939.

La Sociologie de l'enfant

L'éducation sociale d'une classe de garçons de 11 à 12 ans

(Expérience psychologique, sociologique et pédagogique)

Par Elsa Kohler,

Ancien Professeur à l'Institut de Pédagogie et au Lycée de jeunes filles de Vienne.

Ce qu'on appelle aujourd'hui, par convention, « école active », est un ensemble de théories et de pratiques visant à libérer la spontanéité créatrice de l'enfant, même dans son travail scolaire. Bien que préconisée par de très grands pédagogues, l'école active demande encore beaucoup de travail, j'oserai dire quelques générations d'analyse psychologique et critique.

Deux sortes d'activités se manifestent d'elles-mêmes au moment où l'on donne à un enfant la liberté de faire quelque chose à son choix : l'activité productrice et l'activité sociale. On pourrait dire plus simplement : l'enfant fait quelque chose ou s'occupe de son camarade. Parfois, l'activité s'exerce dans les deux directions : l'enfant fait quelque chose *avec* un camarade dont il s'occupe, ou avec lequel il est en relation. Nous ne traiterons pas, ici, des conditions psychologiques de l'une et de l'autre de ces activités, mais nous espérons qu'un coup d'œil rapide sur une année d'éducation sociale dans une classe vous fera voir un horizon nouveau au delà de l'enceinte grise de la salle de classe.

Pour être complète, je devrais commencer par poser la question : est-ce la mission de l'école d'exercer les enfants à un comportement social ? Il y a des « pour » et des « contre » à ce sujet.

Supposons, ici, que les « pour » l'emportent. Celà me permettra de vous proposer une étude nouvelle, que je résumerai par une question nouvelle : est-ce dans les manuels que l'on apprend à se comporter d'une façon sociale — Si oui, comment devraient-ils être faits ? Sinon, quelle est la façon la plus efficace d'enseigner à des enfants qu'ils ont des camarades et que ces camarades ne devraient pas être seulement pour eux des facteurs négligeables ou des objets de taquinerie ?

Vous répondrez plus tard, vous-mêmes, à toutes ces questions. Pour commencer nous aborderons le sujet en vous faisant voir tout simplement la façon dont s'est passé un essai d'éducation sociale dans une classe de garçons âgés de 11 à 12 ans. (C'est une cinquième, en Suède. Il est l'œuvre de M. Charles Falk, mon collaborateur, qui y a consacré quatre années de travail (deux

années de préparation, une d'essai pédagogique et une de rédaction). Une seule condition de compréhension nous manque encore, et je me hâte de vous la fournir.

La pédagogie scientifique de l'activité est aujourd'hui en état de prouver que c'est l'uniformité et la monotonie de la vie scolaire qu'il faut rendre responsables de certaines difficultés d'ordre psychologique. Un seul genre d'habitudes se développe à l'abri du plan d'études et de l'horaire : on commence par la récitation de la leçon précédente, on en prépare une nouvelle, et après le coup de cloche, la récréation n'interrompt que pour quelques minutes l'attitude de passivité, voire même d'inertie, que la plupart des élèves adoptent en face d'un travail imposé qui ne leur dit rien. Il y a des exceptions, nous le savons ; mais elles n'en confirment que mieux la règle. Le pédagogue psychologue se dit que « la variété réjouit », et il tend à organiser la vie scolaire selon le principe des « situations pédagogiques ». Je me dispense de vous donner ici la définition scientifique d'une situation pédagogique, étant donné que ce terme est assez suggestif pour s'expliquer lui-même.

Nous connaissons cinq situations pédagogiques différentes les unes des autres, ayant chacune un sens que les élèves comprennent et invitant chacune à un comportement spécial. Les voici :

1° La situation éducative. — C'est celle qui naît, au moment (ce moment ne doit pas se répéter trop souvent) où le maître, se posant en ami plus âgé, et non en dictateur, fait comprendre à ses élèves des lois de comportement moral ou intellectuel. Disons plus simplement : la situation éducative, c'est l'heure de la discussion morale, des conseils et surtout des conversations particulières que l'instituteur a parfois avec les enfants. L'instruction religieuse, elle-même, rentre dans cette catégorie.

2° La situation didactique. — Nous entendons sous ce nom l'enseignement proprement dit, seulement avec la modification que cet enseignement respecte les lois de l'évolution de la pensée. Donc, point d'apriorisme doctrinaire, mais stimulation de l'activité personnelle. Le matériel didactique parle son langage propre, le maître n'a qu'à lui donner la parole au moment psychologique où cette parole peut être comprise. Impossible de m'étendre sur ce sujet.

3° La situation individuelle. — C'est ici que la pédagogie scientifique propose une attitude nouvelle tant à l'élève qu'à l'instituteur. Stimulé par le désir de s'approprier quelque chose parmi ce qu'on lui propose, et muni de matériaux de travail, l'élève, abandonné à lui-même, cherche à résoudre un problème, à faire un devoir. Il faut qu'il se tire d'affaire lui-même. Mais il a devant lui des camarades qui sont dans la même situation. Rien de plus naturel que de s'associer avec ses semblables dans une situation précaire. Voudrions-nous priver l'enfant de la collaboration avec d'autres, alors que nous-mêmes y avons si souvent recours ? Nous lui donnerons donc — et c'est justement cette situation-là qui le permet — la permission de travailler avec d'autres, s'il en ressent le besoin, à la condition, seulement, qu'il considère cette collaboration comme un moyen de progrès, non comme un truc scolaire.

4° La situation collective. — Nous entendons, par là, une situation commune où la classe tout entière figure dans un rôle d'*arbitre*. C'est l'heure où chaque élève s'exécute devant ses camarades où il fait ses rapports et où il montre les produits de son travail, pour les soumettre à la critique de tous. La situation collective est encore celle où les enfants traitent en commun tout ce qui a rapport à l'organisation de leur vie scolaire.

5° La fête. — Cette situation, que je n'ai pas besoin de vous expliquer, est, pour ainsi dire, la synthèse des autres. On invite aux fêtes de la classe même les parents ou des élèves d'autres classes. Toute l'activité productrice des enfants est alors en jeu.

Les cinq situations pédagogiques, ici esquissées, ne sont pas indépendantes les unes des autres. Elles sont, au contraire, en relation intime entre elles, car elles concourent toutes à un but commun. Ce qui les unit, c'est le centre d'intérêt auquel les enfants travaillent. Vous connaissez tous l'importance des centres d'intérêt. La belle idée decrolienne se retrouve ici un peu modifiée par des recherches nouvelles sur le principe de la globalisation.

Parmi les cinq situations pédagogiques nommées, il y en a trois qui peuvent tout naturellement servir à l'éducation sociale, à savoir : la situation individuelle, la situation collective et la fête. Toutes trois offrent des occasions précieuses où le maître peut observer le comportement social des élèves et les stimuler à faire mieux, si cela est nécessaire.

Pour des motifs d'exactitude et de clarté, M. Falk s'est borné à exploiter la situation individuelle, mais, déjà, cette étude a fourni des résultats très intéressants.

L'expérience comprend deux périodes, l'une de préparation, l'autre de pratique réelle d'une socialisation du travail. Je vous fais ici un résumé très court des méthodes

adoptées, en appuyant davantage sur les résultats obtenus.

Première Période : Préparation. — Le maître dit un jour à ses élèves : « Nous aurons dorénavant, deux fois par semaine, une heure où vous serez chacun libre de travailler comme vous voudrez. Vous pourrez même travailler avec un ou plusieurs camarades. Nous verrons après si ce genre de travail nous convient. » Le maître prend son carnet et son crayon, et note les phénomènes qu'il attrape au vol. La première heure terminée, il réunit les enfants, et une petite conversation s'engage entre lui et les disciples. On discute les façons de faire, leurs avantages et leurs inconvénients. Les expériences se poursuivent pendant trois mois, presque identiques, si ce n'est que le genre d'occupation varie dans le courant des semaines. La liberté est peu à peu restreinte, tandis que les occasions de collaboration augmentent. Jamais le maître n'oublie d'intercaler une situation éducative entre deux tentatives de collaboration.

Au début, la vie sociale est peu développée : il n'y a que 42,9 % des élèves qui recherchent des camarades ; douze semaines après, 71 % des élèves travaillent en groupe. Nous constatons donc une augmentation de comportement social : résultat fort satisfaisant. Dans quelques devoirs personnels que les élèves écrivent entre temps, on voit paraître leurs premières réflexions sur ce genre de travail. Le maître discute avec la classe la valeur morale de la collaboration, qui prend des formes plus sérieuses et mieux adaptées au but que l'on a en vue. Les groupements se stabilisent lentement. Le groupe est, au début, composé de 2 enfants ; après douze semaines, ils atteignent la moyenne de 2,57. C'est un signe — modeste encore — mais, un signe, tout de même, que le besoin de travailler *à trois* augmente. Disons, tout de suite, que ce nombre de collaborateurs semble être le plus favorable, tant au point de vue psychologique qu'au point de vue sociologique et pédagogique.

Ch. Falk étudie aussi l'aptitude sociale des individus et constate que ce sont les élèves intelligents qui comprennent, dès le début, les avantages de la collaboration.

Après deux périodes de tâtonnements, les enfants ont fait des progrès sur toute la ligne. Le plus étonnant, c'est leur attitude à l'égard de leurs efforts. Au début, fort contents de leur travail, quel qu'il soit, ils sont, à la fin, plus sévères que le maître ! Leur sens critique s'est éveillé.

Encouragé par les progrès de ses élèves, Ch. Falk résolut de pousser la chose plus loin encore : ce fut le début d'une nouvelle période d'observation, où la socialisation du travail fut l'objet de soins encore plus intenses. On procéda à la constitution de groupements durables (vous vous rappelez que pendant la première période, il n'était question que d'une heure par semaine). C'est ici que Ch. Falk commit une petite erreur, qu'il reconnut plus tard, dans le courant de l'année. Il engagea les enfants à se grouper quatre par quatre et à faire dans chaque groupe l'élection d'un chef. La façon dont les élèves s'acquittèrent de cette obligation trahit, cependant, que leur sentiment de responsabilité s'était beaucoup développé pendant la période préparatoire.

Puis on procéda à une chose plus difficile encore : à se donner des lois fondées sur la courte expérience qu'on avait gagnée pendant trois mois.

Chaque élève écrivit, sans préparation, le « code » des lois qu'il jugeait nécessaires. Quelques-uns écrivirent jusqu'à quinze articles, d'autres furent moins inspirés. C'est justement un de ceux-là que je choisis comme exemple.

LOIS DU TRAVAIL

1. — Il faut travailler, autant que possible, afin d'arriver au bout des programmes.

2. — Pour arriver au bout des programmes, il faut qu'on travaille ensemble.

3. — Il n'est permis que de chuchoter. Quand on parle trop haut, on dérange les autres.

4. — Il faut aider les autres, s'ils en ont besoin.

5. — Point de copie, on n'y apprend rien.

6. — Le chef est obligé, entre temps, de veiller au silence.

7. — Il ne faut pas trop dessiner, on n'y apprend rien.

8. — Il est défendu de manger des bonbons, autrement on salit le devoir.

Dans le courant de l'année, à un moment où le zèle était en train de diminuer, les enfants furent invités à écrire, encore une fois, des lois de conduite.

La comparaison des deux éditions du « code » est instructive, mais elle demanderait une étude détaillée qu'il m'est impossible de faire. Je me borne à dire que la seconde fois, les enfants ont fait preuve de régression, mais — chose curieuse — aussi de plus de conscience. Ils oublient, par exemple, l'entr'aide, et s'occupent davantage des difficultés personnelles et sociales qui s'opposent à l'entente. N'est-ce pas comme un premier augure des difficultés que nous autres, adultes, éprouvons en face de la vie sociale ?

Ch. Falk s'attaque, alors, à l'éducation de chaque élève et montre les aptitudes et les difficultés de chacun à travailler avec des camarades. Une aide discrète au développement est fournie par le maître, chaque fois que l'occasion s'en présente. Ne citons qu'un exemple :

Léonard, le dernier élève de la classe, enfant arriéré et débile qui cherche des amis, mais n'en trouve pas, se voit un jour comme fortuitement placé à côté d'Axel, le garçon le plus charitable de la classe (c'est le maître qui avait joué ici le rôle de la Providence !) Vous devinez ce qui va se passer : Léonard a le bonheur de jouir d'un rayon d'amitié, l'autre du plaisir discret de donner.

Tout un chapitre de l'ouvrage est consacré aux « conflits » et à la façon dont le maître et les élèves s'efforcent de les régler.

Un élève, Arvid, raconte tout au long l'histoire d'un schisme dans son groupe. Ce document est analysé par Ch. Falk et contient des constatations précieuses sur la psychologie de la discorde.

En définitive, l'éducation sociale en classe est une chose de bon sens. Aussi, permettez-moi d'attirer votre attention sur trois aspects de la même question, à savoir : l'aspect psychologique, l'aspect pédagogique et l'aspect sociologique de cette éducation.

1° La psychologie moderne, surtout l'œuvre de M. Piaget, les publications de M. Reininger à Vienne et, l'année dernière, le livre du Finlandais Matti Koskenniemi, nous montrent qu'à l'âge de 11 ans les enfants sont tout particulièrement aptes aux relations avec des camarades du même âge. Ce ne sont pas seulement les jeux, mais aussi des intérêts de toutes sortes qui les réunissent. C'est l'âge des découvertes, des collections, du travail manuel, des lectures ; bref, l'âge de l'épanouissement des aptitudes et du travail. Pourquoi laisser un enfant de cet âge apprendre en solitaire une leçon, « la leçon du lendemain », qui ne lui rapporte rien de plus qu'une bonne note ?

2° Nous avons vu l'évolution des groupements. C'est une question de sociologie autant que de psychologie. Le groupement de cet âge a sa physionomie particulière et son importance indubitable : il annonce le groupement de l'âge suivant qui — à son tour — précède un stade nouveau. Pourquoi ne pas tenir compte du facteur de l'évolution en sociologie ? Le comportement social s'acquiert pendant l'enfance. Permettons-lui donc de naître et de se développer. N'est-il pas vrai que nous autres, les vieux, avons été, à l'école, élevés en solitaires et avons eu beaucoup de peine à prendre des habitudes sociales à l'âge mûr ? On parle beaucoup de la formation des habitudes. Au contraire des abeilles et des fourmis, que l'instinct incite à créer des communautés de travail, l'être humain, muni d'intelligence et de volonté, acquiert ses expériences au fur et à mesure. Pourquoi le priver des occasions de les former et pourquoi remplacer par des manuels les leçons que la vie donne elle-même ? Il n'y a plus à en douter : le comportement social d'une société à venir sera le résultat d'*une éducation nouvelle*.

3° Ceci nous mène tout droit à la question pédagogique. Le comportement social qui s'acquiert pendant l'enfance est menacé par bien des dangers. Pourquoi l'abandonner tout entier à ces dangers (1) au lieu de le laisser croître sous l'œil vigilant de l'éducateur ? Ce n'est pas pendant la récréation seulement qu'il faudrait l'étudier ; c'est à l'heure de l'occupation sérieuse, où il se révèle dans toute son importance. C'est à ce moment que la personnalité de l'enfant se dessine devant le regard du maître et que la petite communauté scolaire tout entière lui révèlera sa structure. Vous avez entendu la formule que la pédagogie scientifique propose : Aide au développement et rien de plus. Aide au développement, et non dictature. Mais cette aide est variée comme la vie elle-même, elle s'offre aujourd'hui en problème séduisant, mais difficile, au chercheur en quête de solution.

---

(1) L'ouvrage de Pergaud : *La guerre des boutons*, illustre intensément cette remarque (N. D L. R.).

Pour la formation psychologique du corps enseignant

La VIe Conférence internationale de l'Instruction publique, réunie à Genève du 19 au 23 juillet 1937, sur la convocation du Bureau international d'Education, a adopté des recommandations qui revêtent une importance exceptionnelle (1). Elles ne symbolisent rien de moins que le passage de l'Ecole publique à une ère nouvelle, le passage de la phase « littéraire » d'hier à la phase « scientifique » ou technique de demain.

Empruntons à l'Annuaire de 1938 du B. I. E. les textes suivants « concernant l'enseignement de la psychologie dans la préparation des maître primaires et secondaires » (p. 489). — « Toute éducation et toute technique pédagogique... doivent être adaptées à la mentalité des enfants ou des adolescents. » — « Les sciences psychologiques ont réalisé dans ces dernières années des progrès très marqués dont la connaissance est de très grande importance pour les éducateurs », ne fût-ce que pour « développer en eux le goût et le sens de l'observation, ainsi qu'une attitude de prudence et de respect à l'égard de l'enfant et des lois de son développement psychique ». Il importe donc « que les futurs éducateurs acquièrent une solide formation psychologique » portant spécialement « sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent », ceci sans doute au moyen de tests et de méthodes métriques, mais aussi et surtout par « une étude qualitative du développement mental et de la structure de l'esprit de l'enfant, sous les aspects intellectuels et affectifs, individuels et sociaux ». Il convient de prévoir aussi l'étude « des enfants difficiles ou anormaux (en liaison avec les services médico-pédagogiques), des aptitudes et caractères individuels (en liaison avec les services d'orientation scolaire et professionnelle) et des divers milieux, familiaux, scolaires, etc. dans lesquels se développent les enfants ». Cela suppose : observations, expériences, recherches personnelles ; cela suppose préalablement une préparation biologique suffisante pour permettre aux futurs éducateurs « de bien comprendre toute la signification des expériences auxquelles ils sont appelés à collaborer ». Enfin, il convient « que cet enseignement soit donné par des professeurs suffisamment préparés eux-mêmes ...par leur pratique de l'expérimentation scientifique et des techniques de la psychologie ».

Cette dernière remarque est capitale — au sens propre et étymologique du terme. — Car c'est de la tête que partent les directives : des Ecoles normales aux maîtres, des maîtres aux enfants de la nation, de ces enfants d'aujourd'hui qui seront la chair et le sang de la nation, une fois parvenus à l'âge adulte.

Mais il ne suffit pas que les maîtres veuillent agir en se conformant aux lois de la psychologie et qu'ils soient en mesure de le faire. Il faut que les inspecteurs leur viennent en aide dans les cas difficiles. Or c'est souvent l'inverse qui s'est produit jusqu'ici. Les maîtres novateurs — raisonnablement et scientifiquement novateurs — ont vu se dresser nombre de fois contre eux des inspecteurs ignorants et routiniers, quand ce n'était pas, en plus, le monde encore plus ignare et routinier des parents... Celui qui écrit ces lignes a été saisi nombre de fois d'une sainte colère en constatant la conduite inqualifiable de certains inspecteurs à l'égard des plus intelligents de ses anciens élèves-maîtres.

Or voici ce que les délégués de nombreux Etats réunis à cette même conférence de Genève recommandent « aux Ministères de l'Instruction publique concernant l'inspection de l'enseignement » (*loc. cit.*, p. 485) : « Les découvertes dues à une plus exacte connaissance de la psychologie de l'enfant et aux sciences de l'éducation » doivent se traduire « aussi rapidement et aussi complètement que possible par l'adoption de méthodes toujours plus actives, plus intuitives et plus concrètes ». Les maîtres doivent donc recevoir désormais « une formation plus exactement adaptée à leur mission» ; et, une fois formés, il doivent « bénéficier, à tous les degrés, d'une grande liberté dans le choix et l'application de leurs méthodes, en même temps qu'ils ont droit au respect de leur liberté intellectuelle ». Ils doivent être « soutenus, encouragés et guidés » et ce rôle incombe « essentiellement » et tout naturellement aux inspecteurs.

Ceci implique que les inspecteurs soient choisis après enquête sérieuse « sur leurs aptitudes morales et intellectuelles à l'exercice d'une fonction délicate entre toutes ; que nul ne puisse être appelé à cette fonction s'il n'a au préalable affirmé sa curiosité et sa com-

(1) Voir le n° 134, janvier 1938 de P.E.N.

préhension des questions relatives à l'éducation », ceci par une préparation spéciale comportant l'étude de la pédagogie comparée et celle des systèmes d'organisation scolaire d'autres pays ; que l'examen d'aptitude à l'inspection comporte entre autres « l'analyse de cas concrets » et « l'aptitude à administrer avec intelligence, tact et justice ». (Ne trouvez-vous pas que cela est délicieusement exprimé ?) Les inspecteurs doivent en outre « se maintenir au courant du mouvement pédagogique », en avoir non seulement le devoir, mais le loisir, pouvoir voyager à l'étranger, participer à des stages et cours spéciaux, aux travaux de commissions d'études, etc. Une spécialisation — non par branches, mais par techniques d'enseignement — est nécessaire pour leur permettre de remplir cette « mission de donner des directives » aux autres inspecteurs, de façon à établir un lien, comme celui, réciproque, établi entre le médecin de famille et le médecin spécialiste, chacun disposant de connaissances « concentrées » ou « différenciées » qui doivent se compléter.

Ce ne sont encore là, bien entendu, que des « recommandations » et dont beaucoup semblent aller sans dire. Mais quand on constate d'où elles viennent et à qui elles s'adressent, un espoir sérieux est permis !

Ad. F.

De la valeur des biographies

Il n'est pas donné à chacun d'écrire des biographies d'hommes ou de femmes remarquables en des termes qui éveillent chez les adolescents l'enthousiasme pour la beauté morale et le désir d'imiter ceux qui ont su l'incarner. On rencontre sur le marché des livres des biographies s'adressant aux adultes et qui dépassent par leur envergure le cercle des préoccupations de la jeunesse. Ou bien, au contraire, des biographies trop enfantines, dans le mauvais sens du terme, les unes sèches, sans âme, les autres moralisatrices et, de ce fait, détestées — donc : détestables ! Car la jeunesse est inflammable ; elle prise fort (si elle n'est pas déformée) ce qui est grand et beau : sacrifice de soi à la vérite ou à l'amour de l'humanité ; ou encore : courage, endurance, désintéressement. Mais elle n'aime pas qu'on lui propose ces vertus comme des devoirs et qu'on lui inflige des modèles qui ne seraient pas de son choix.

La Suisse n'est qu'un petit pays ; il a pourtant paru sur ce territoire minime où se coudoient quatre langues, des religions et des cultures bien diverses, deux séries d'ouvrages biographiques qui ont rencontré un succès remarquable. L'une de ces séries est en français ; ce sont les trois ouvrages de Mlle Alice Descoeudres « Héros » — « Encore des héros » — « Héros et héroïnes » dont nous avons parlé au moment où ils ont paru. L'autre série est en langue allemande et due à la plume de M. Fritz Wartenweiler, un homme que l'on a pu désigner avec raison comme un Pestalozzi moderne. Disciple et imitateur de Grundtwig, le célèbre fondateur des Ecoles paysannes du Danemark, il œuvrait depuis plus de trente ans en Suisse orientale quand le devoir lui est apparu de chercher à nouer des liens culturels plus étroits entre les tenants des diverses régions et langues de son pays natal. Depuis quelques années, sa maison du Herzberg au dessus d'Aaru est devenue le lieu de rendez-vous de jeunes travailleurs de toutes les parties de la Suisse.

Conteur plein de feu et de cœur, Fritz Wartenweiler avait depuis longtemps remarqué quel puissant élément d'enthousiasme et d'éducation l'on rencontre dans le récit de biographies de héros — pour reprendre le mot d'Alice Descoeudres. — Et, de fil en aiguille, il a été conduit à en rédiger toute une série. C'est de celles-ci que je voudrais parler. Et si je les signale aux lecteurs de langue française, c'est que j'ai pu observer quel stimulant, quel appui leur lecture apporte aux jeunes gens et aux jeunes filles qui, désireux d'apprendre l'allemand, cherchent, pour se perfectionner, une lecture propre à les passionner. Plutôt que de lire des textes ennuyeux ou des romans d'imagination, l'adolescent trouve ici, en un langage simple et chaleureux, des récits réels, vécus et infiniment attachants.

Une partie de ces petits ouvrages concerne des hommes remarquables de la Suisse alémanique.

Voici *Albrecht Haller* (1708-1777), un « génie universel » (25 pages, 15 centimes suisses) avec un portrait et un choix de pensées.

Voici *Hans Konrad Escher* dit : de la Linth (collection « Schweizerisches Jugendschriftenwerk » à 25 centimes, n° 54-55, 62 pages),

bientôt un million de ces opuscules auront été écoulés parmi la jeunesse suisse). Une existence difficile n'a pas empêché Escher de devenir un bienfaiteur du pays en drainant et assainissant une vaste région marécageuse et inculte en amont du lac de Zurich : cette conquête, achevée entre 1809 et 1812, non moins que sa bonté, lui attira la gratitude de milliers de travailleurs et de paysans.

Voici « Deux chefs » : *Eugen Huber*, 1849-1923, un chef de la démocratie suisse, le principal auteur du code civil, et *Wilhelm Schmidt* (1859-1924), inventeur dès sa plus tendre enfance, qui perfectionna les machines à vapeur et sut vaincre tous les obstacles qu'accumulèrent devant lui la pauvreté et l'incompréhension des hommes.

La Suisse italienne figure ici par la biographie de *Stefano Franscini* (1796-1857) « un homme à chiffres au cœur chaud », statisticien, politicien, magistrat...

La Suisse romande, par le *Père Girard* de Fribourg (1765-1850) « un ami des enfants en soutane noire », le grand pédagogue qui propagea l'enseignement mutuel ; — *Alexandre Vinet* (1797-1847), philosophe vaudois, grand hérault de la liberté ; — *Henry Dunant* (1828-1910), fondateur de la Croix-Rouge internationale ; — le *Général Dufour* (1787-1875), tour à tour général dans une guerre civile religieuse où — miracle ! — il n'y eut presque point d'hommes tués, — co-fondateur de la Croix-Rouge et cartographe de renommée universelle — *Auguste Forel* (1848-1931) « une lutte de toute une vie pour la santé du corps et de l'âme » : psychiatrie, anti-alcoolisme, paix universelle.

Plusieurs de ces biographies ont été réunies en deux volumes : *Führende Schweizer in schweren Krisenzeiten* : Bruder Klaus (Nicolas de Flue), Escher de la Linth et le Général Dufour, déjà mentionnés. (Ouvrage imprimé malheureusement en caractères gothiques, alors que les deux fascicules *Vom Adler zum Kreuz* sur le général Dufour, sont imprimés, comme aussi l'opuscule sur Henry Dunant, en caractères latins). Ce livre a été édité à Zurich par le Rotapfel-Verlag (12, pages, fr. 2,30). Plus important encore est l'ouvrage *Meister und Diener* (même éditeur, 192 p., fr. s. 5. —) qui réunit les études mentionnées ci-dessus sur Huber, Schmidt, Forel, Vinet, le Père Girard et une biographie que nous n'avions pas encore signalée sur le Mahatma Gandhi, le grand politicien et rénovateur pacifique de l'Inde.

A la série des études consacrées à des étrangers à la Suisse appartiennent, outre Gandhi, le Français alsacien *Albert Schweitzer*, « le docteur de la forêt vierge », médecin colonial, musicien, écrivain, philosophe et indianiste de toute première valeur, et le Suédois *Fritjof Nansen* auquel Fritz Wartenweiler a consacré plusieurs études : d'abord deux opuscules (de 25 centimes chacun) : « En avant vers le Pôle Nord » et « En avant vers l'Amour du Prochain » où l'auteur rappelle le rôle joué par le grand explorateur à la Société des Nations et en faveur des apatrides — dont le passeport s'appelle, maintenant encore, le « passeport Nansen »; — puis un gros livre de 293 pages (même éditeur, 7 fr. s., avec édition populaire à fr. 3. —) orné de 6 illustrations et s'adressant non plus aux enfants mais aux grands jeunes gens et aux adultes. C'est une des biographies les plus fouillées de l'explorateur du Fram, du naturaliste, du patriote, du philanthrope, « médecin de l'humanité souffrante ». On a dit de ce livre : « chaque pas de ce puissant Wiking à travers le monde et au travers de mille aventures, dès la jeunesse et jusqu'à la vieillesse, révèle une personnalité forte, transcendante, endurante, pour qui rien n'apparaissait comme impossible. » — « L'amour du prochain est de la politique réaliste », a écrit l'auteur en épigraphe.

Choisir parmi cette belle série de biographies des lectures courantes de langue allemande, ce n'est pas seulement mettre sous les yeux des élèves des textes en une langue claire, simple et belle, c'est aussi présenter aux yeux de leur esprit le tableau d'existences passionnantes, parce que suscitées elles-mêmes par une passion : celle du bien de l'humanité.

Ad. F.

P. S. — Ces lignes étaient écrites quand nous avons reçu pour compte-rendu un ouvrage faisant partie d'une série biographique lancée récemment. Bien qu'il s'agisse d'une collection de langue française, je pense que c'est ici qu'il faut en parler. Mes propos se rattacheront en effet étroitement aux préoccupations qui ont fait l'objet du premier paragraphe de cet article.

Ce sont les éditions « Je Sers » (107, boulevard Raspail, Paris VIe) et « Labor » (Le Grand Lancy, Genève) qui publient la collection « Les Vainqueurs », sous la direction de M. Th. Geisendorf-Des Gouttes, Docteur ès lettres. Ont déjà paru : *Pierre Valdo, l'apôtre des vallées Vaudoises*, par Jean Jalla ; *Jean-Frédéric Oberlin, un grand serviteur*, par Mlle J. de Mestral-Combremont ; *John Bunyan, chaudronnier, poète, évangéliste*, par Robert Farelly ; *Noody, homme de réveil et d'union*, par James E. Siordet ; enfin celui du Dr Venceslas Husa sur *Masaryk, fils de serf, père d'un peuple*. — Parmi les ouvrages à paraître, mentionnons les biographies de Savonarole, Booker T. Washington, Kagawa,

Guillaume d'Orange, Nathan Söderblom, John Wesley, Saint François d'Assise. Il suffit d'énumérer ces noms pour se rendre compte qu'il s'agit ici d'une collection spécifiquement protestante. Toutefois la personnalité même de M. Geisendorf-Des Gouttes permet d'assurer que ces portraits seront conçus dans un esprit de largeur doctrinale et d'élévation spirituelle.

C'est le cas, en tout cas, du beau livre du Dr Venceslas Husa qui fut un ami personnel du Président Masaryk (vol. 12 × 18,5 de 151 pages, avec 38 reproductions photographiques fr. F. 12, — fr. S. 2,20). Nous avions lu déjà plusieurs biographies de ce héros moderne, les unes plus spécifiquement philosophiques — où l'on voit le savant professeur tchèque très proche des vues de Jean Huss et des thèses du « Progrès spirituel » et de « l'Ecole active » ; — d'autres avec une note apologétique peut-être un peu trop accentuée. Ici tout est simple et vrai. Les anecdotes typiques abondent et quand on a connu personnellement l'homme, on le retrouve dans ces pages tout entier, avec son courage moral indomptable, son abnégation absolue, sa puissance de travail vraiment étonnante et sa parfaite modestie. Apprenti forgeron, professeur d'Université : cette ascension, à elle seule, eût mérité un livre. A 64 ans, bien des professeurs songent à se retirer. Masaryk allait, à ce moment, commencer sa carrière véritable : créer l'indépendance de son peuple et organiser chez lui la démocratie. Tâche prodigieuse : L'anabase des légions tchèques à travers la Sibérie touche à la légende. L'homme fut à la hauteur de cette entreprise : concrétiser les énergies d'un peuple qui voulait naître et vivre libre.

Masaryk est mort. Quelle n'eût pas été sa douleur s'il lui avait été donné d'assister à l'amputation et à la vassalisation de son pays par le IIIe Reich. Il est mort à temps. Mais l'image étonnante de ce sage moderne servira de ferment à une résurrection. Nous en avons la conviction.

Ad. F.

A travers la presse pédagogique française

Pédagogie générale.

A propos « *du choix des manuels scolaires* » nous trouvons, dans l'Ecole Emancipée (octobre 1938) une série d'articles de E. Delaunay qui seront aussi utiles aux auteurs de manuels qu'aux maîtres chargés de les utiliser.

L'auteur envisage successivement la valeur économique de l'ouvrage, le format et la commodité d'emploi, le contenu, l'ordre méthodique, les qualités d'une leçon, les exercices d'application et ses critiques son tout à fait judicieuses.

Dans l'Ecole et la Vie (janvier 1939), Hamann étudie le *Rôle de la mémoire dans l'acquisition des notions de géométrie inscrites au programme des C. C.*. Citons sa conclusion :

« La mémoire, pouvoir merveilleux de l'intelligence,... exige qu'on lui fournisse des matériaux de choix qui favoriseront l'essor de la pensée... En géométrie, comme dans les autres sciences, comme dans les lettres, il faut à l'esprit des connaissances bien comprises et bien acquises, pour lui offrir la possibilité d'une activité normale, condition de son développement ». J. Aulas, dans l'Ecole Emancipée, étudie les répercussions de la Réforme de l'Enseignement du point de vue de la préparation au nouveau certificat d'Etudes.

Ses critiques sont généralement justifiées et, lorsqu'il cite des sujets d'examen en conseillant de les rejeter, nous ne pouvons que l'approuver. Naturellement, il propose des épreuves et montre qu'il est souvent facile de rendre acceptable une question mal posée en la simplifiant.

Pédagogie expérimentale.

Le numéro d'octobre du bulletin de la Société Alfred Binet est consacré aux *Tests de lecture*. Il contient une conférence de Th. Simon faite aux *Journées pédagogiques de Nice*. Le lecteur y trouvera rassemblés des documents épars dans différents numéros du Bulletin ainsi que quelques aperçus nouveaux.

L'auteur termine en écrivant que les tests représentent une méthode pour déceler les besoins précis des enfants et donc pour adapter à ces besoins les techniques d'enseignement d'ordre plus général.

Psychologie.

Dans un article de La Nouvelle Education qui a pour but d'exposer les conditions d'un

Examen psychologique, M. E. Morgaut traite des *Aptitudes intellectuelles et des aptitudes manuelles*. Il rappelle qu'un mauvais élève n'est pas forcément un manuel et qu'il y a des gens étonnamment adroits qui sont d'une habileté médiocre ou mauvaise.

C'est le cas de certains jongleurs qui nous surprennent par leur adresse. Non seulement ils ne font pas de meilleurs ouvriers manuels que la masse des maladroits, mais ils sont souvent incapables d'autre chose que de continuer leurs jongleries ». Plus loin, à propos des esprits abstraits dont l'échelon supérieur est constitué par des penseurs sans liaison avec le réel, il ajoute :

« On n'a jamais semblé croire qu'un cérébral pur peut être aussi embarrassé de son intelligence qu'un géant l'est de sa haute taille pour vivre humainement. En réalité, certaines intelligences réputées supérieures ne le sont que parce qu'on n'exige jamais d'elles qu'elles passent à l'action ».

Education.

On trouvera dans le Bulletin de l'A. Royale MÉDICO-PÉDAGOGIQUE liégeoise (janvier 1939) deux articles, résultat du travail collectif d'élèves, sur « *Les sanctions en éducation* » et « *Faut-il punir l'enfant ?* »

M. H. Marty rappelle, dans EDUCATION, le souvenir de *F. W. Parker* dont la doctrine se résume dans cette phrase : « *Faire que l'enfant aime son travail et qu'il aime à aider les autres* ».

Enseignements.

a) *Sciences d'observation*

Le numéro de janvier 1939 du TRAVAIL MANUEL SCOLAIRE donne un article très documenté de Chambordon sur « *une ruchette d'observation* ». Le maître y trouvera toutes les indications matérielles nécessaires pour la réaliser et pour donner à ses élèves, même à la ville, la possibilité de fructueuses observations.

b) *Langues vivantes*

Le BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT publié par la S. D. N. consacre une grande partie de son numéro de décembre dernier à l'*Enseignement des langues vivantes comme facteur de la connaissance mutuelle des peuples* et dans les sujets qui s'en rapprochent. C'est une étude extrêmement bien documentée que l'on lira avec profit.

c) *Dessin*

Le IVe *Cahier de Pédagogie Moderne*, (BOURRELIER, éditeur), est consacré au *Dessin* ; il est aussi bien réalisé que les précédents et l'illustration est parfaite.

Le dessin n'est plus considéré comme *l'apanage des cancres* (Georges Huismau) mais un ouvrage comme celui-ci est indispensable pour montrer tout ce qu'on doit attendre de cette discipline et qui est excellemment résumé dans l'article de P. Valeyre qui conclut .

« Ainsi, sous la forme d'illustrations de textes, de croquis documentaires, de schémas explicatifs, de graphiques, le rôle du dessin se découvre bien plus étendu que son rôle premier d'éducateur esthétique. Instrument d'enseignement, d'interrogation, de contrôle, de culture générale, il se recommande par sa clarté, sa concision, sa vie, son éloquence. Le maître trouve en lui de quoi rendre sa classe plus joyeuse et féconde, l'enfant une langue universelle aussi propre à développer en lui l'amour de la vie que l'amour du rêve ».

d) *Education physique.*

Le numéro 47 de l'EDUCATION PHYSIQUE consacre ses notes pédagogiques à la *Natation*. Contentons-nous de donner les titres de ses rubriques : *Un canot chavire* ; *Comment se comporter dans une embarcation* ; *Apprendre à plonger ; l'Enseignement élémentaire de la natation ; ce que devrait être une méthode moderne.*

Signalons également un article de Georges Bertier, dans la VIE HÉBERTISTE : *Le devoir présent des éducateurs français* où l'auteur écrit notamment : « Chacun de nous doit tendre son action vers la formation totale de l'homme. Si un système d'éducation ne cultive que l'intelligence, il forme des êtres incomplets et déformés.

Si une méthode d'éducation physique ne vise qu'à fortifier et à assouplir les articulations et les muscles, elle crée de belles machines et non pas des hommes ».

e) *Musique.*

On lira avec intérêt dans l'EDUCATEUR PROLÉTARIEN (7 et 8) les articles de Freinet : *Du nouveau dans l'Enseignement de la Musique.* Il montre que l'on doit s'orienter « vers une véritable technique de l'enseignement du chant et de la musique par le chant et l'expression libre spontanée. »

Après avoir évoqué le chant des oiseaux, la *prière* du marchand de chiffons, l'appel du bouvier, il ajoute :

« Alors... nos enfants feront mieux que d'apprendre la musique : la musique participera à leur vie, prendra sa place parmi les activités naturelles de la classe ; elle cessera d'être un élément passif et scolastique pour redevenir cette étincelle d'humanité, cette lueur de bonheur, cette portion d'éternité qui, au même titre que la création littéraire

et le dessin spontané, illumineront en enrichiront pour les viriliser les prometteuses possibilités de nos enfants ».

f) *Activités dirigées*

L'ECOLE LIBÉRATRICE publie depuis octobre dernier dans cette rubrique des articles de Vial, Pierre et Baucomont qui ont envisagé successivement les différents côtés de la question. Le lecteur y verra préconisées toutes les techniques de l' « Ecole active » ; il trouvera en outre, de nombreux renseignements d'ordre pratique.

Ces articles sont complétés par ceux de Dumas et de Champeau. L'Education nouvelle, dit Dumas, est la véritable éducation et il demande, avec Jaurès, de « *comprendre l'idéal et aller vers le réel* ». Champeau organise la préparation des guides pour les visites des écoliers dans les Musées et nous conseillons à tous ceux que la question intéresse de suivre les indications données à ce sujet dans l'ECOLE LIBÉRATRICE.

COPAIN-COP, après avoir donné des plans de modèles réduits d'avions, cherche à faire appel à l'activité spontanée de l'enfant en proposant des concours. Dans l'ECOLE ET LA VIE, c'est Lebreton qui écrit les articles sur les *Activités dirigées*. Il envisage successivement ce qu'il est possible de faire par beau temps (forêt, cours d'eau) pour les fêtes scolaires de Noël, par mauvais temps, etc.

On se servira utilement des renseignements pratiques qu'il donne mais nous ferons quelques réserves sur les *récréations arithmétiques* qui, à notre avis, ne sont que de quelconques *récréations*.

Dans la même revue, un article de Louis est consacré à la *construction des plans-reliefs*.

Mme Guéritte fait également des « *Réflexions sur les loisirs* » dans le N° 170 de la NOUVELLE EDUCATION.

C'est enfin aux activités dirigées que l'on peut rattacher l'article de Lefranc paru dans le numéro 1 de l'E. L. sur : l'*Enseignement de l'Histoire du Travail à l'école primaire*. Avec nous, l'auteur rappelle que l'enseignement traditionnel de l'histoire est insuffisant et il montre les qualités de ce nouvel enseignement dont le caractère concret permet à l'enfant d'entrer en contact immédiat avec la réalité.

Nous conseillons à ceux qui désirent se constituer une documentation complète sur les Activités dirigées, de s'abonner à « ACTIVITÉS », le bulletin mensuel d'information publié par les ÉDITIONS BOURRELIER.

Lucien BOËS.

Revues de langue anglaise

AMÉRIQUE

LA « SEMAINE DE L'EDUCATION » AUX ETATS-UNIS.

La « semaine de l'éducation », célébrée en novembre dernier dans les 48 Etats, après une préparaiton intensive, est le sujet de plusieurs articles dans *The Journal of the National Education in the United States* depuis le printemps dernier.

C'est une période désignée où, chaque année, les membres de l'enseignement, les parents d'élèves et tous les citoyens sont invités à consacrer leur attention et leurs réflexions à leurs écoles, à l'œuvre qu'elles accomplissent, aux méthodes qu'elles ont mises en usage, à leur adaptation aux besoins actuels, et à la meilleure façon d'augmenter leur efficacité. Des millions de visiteurs assistent aux classes et aux autres démonstrations ou manifestations organisées pour eux ; un plus grand nombre encore d'Américains en ont l'écho, par la presse, la radio, les expositions, les spectacles, les conférences, discours ou sermons qui leur sont partout offerts à cette occasion. La « semaine de l'éducation », fondée par les autorités militaires en 1921, parce que beaucoup d'illettrés et d'hommes en état d'insuffisance physique s'étaient révélés parmi ceux que la Grande Guerre avait appelés sous les drapeaux, se déroule aujourd'hui sous le patronage d'honneur du gouverneur dans quarante Etats ; de nombreuses et puissantes associations, comme celle des Parents et des Maîtres, beaucoup de Sociétés féminines et presque toutes les Associations pédagogiques de l'Atlantique au Pacifique y collaborent. Chaque centre établit un programme sur un thème commun. Celui de novembre dernier reflétait toute l'ampleur des préoccupations des éducateurs en Amérique et leur foi démocratique, en même temps que leur confiance en l'avenir :

L'ÉDUCATION EN VUE DE L'AMÉRIQUE DE DEMAIN.

Dimanche 6 novembre :
Notre règle d'or, faites à autrui ce que vous voudriez qu'on vous fît à vous-même ;
Lundi 7 :
Former des esprits sains dans des corps sains.
Mardi 8 :
L'acquisition des techniques élémentaires.
Mercredi 9 :
La formation du jugement moral et intellectuel.
Jeudi 10 :
L'acceptation des nouvelles responsabilités civiques.
Vendredi 11 :
La défense de notre idéal de liberté.
Samedi 12 :
L'établissement de la sécurité pour tous.

L'Enseignement des Arts.

Progressive Education met le sujet à l'ordre du jour dans son numéro de mai.

« Il nous faut rappeler constamment l'importance du rôle des arts dans la vie et dans l'éducation, écrit M. Carson Ryan dans son éditorial. « Après tout, seul il est véritablement essentiel. Toutes les fois que, avec le Dr Dewey, on établit la liaison entre l'élément culturel et l'élément humain, les arts sont indispensables. Dans tout programme où l'éducation est conçue comme le moyen d'enrichir la vie, ils sont à la base... les écoles appliquent le terme « fondamental » d'une façon particulièrement malheureuse, à certains moyens élémentaires de culture ou à certaines connaissances littérales qui n'ont rien de « fondamental ». En fait ce sont d'autres branches (les arts en particulier) qui sont d'une importance essentielle dans l'existence. et par conséquent dans l'éducation. »

Les articles suivants développent les divers aspects du sujet :
L'art en tant qu'expression des grands élèves.
L'art pour les adolescents.
Les arts comme moyen d'éducation dans l'enseignement secondaire.
L'artiste en tant que professeur.
Les arts ruraux vivants.
L'art américain et la vie américaine.

John Dewey prend la quesion d'un manière plus générale : ce sont les études sociales qui lui paraissent devoir être au centre de l'éducation, non à titre de science indépendante, mais plutôt associées à toutes les autres branches particulières, qui acquièrent ainsi une portée définie et un sens concret. Dans cette vue d'ensemble, l'art reprend ses droits lorsque le philosophe écrit : « les œuvres esthétiques, qui ne sont pas séparées des réalités ordinaires et auxquelles peut participer toute une communauté, sont le signe d'une vie collective unifiée. Mais elle contribuent aussi merveilleusement à la création d'une telle vie. La transformation des éléments de l'expérience par l'expresssion n'est pas un acte exceptionnel réservé à l'artiste et à quelques personnes qui, ça et là, se trouvent goûter l'œuvre d'art. Dans la mesure où l'art remplit son rôle, il transforme l'expérience de la communauté tout entière dans le sens d'une unité et d'un ordre plus élevés » (*Art as Experience*, chap. IV).

L'Education des jeunes enfants.

Tel est le sujet d'ensemble de *Progressive Education* dans son n° d'octobre 38.

C. M. Dixon, sous le titre « *Ce que coûtent les conventions* », se demande à quoi est due l'inhibition des facultés créatrices, si frappante chez l'enfant qui grandit.

« Pourrait-on découvrir ce qu'il advient de cette merveilleuse activité créatrice des petits enfants ?... Il nous appartient probablement à nous, professeurs, de poser cette question, dont on se débarrasse d'habitude en disant : les enfants deviennent timides vers huit ans, et alors, ils perdent beaucoup de leur spontanéïté. Mais la raison profonde est sans doute qu'ils perdent alors le contact avec les sources qui sont au-dedans d'eux-mêmes — sources primitives qui jaillissent de la terreur, de l'émerveillement, de la superstition, de la crainte, de la curiosité, de la joie et de l'extase... Nous avons tant insisté sur l'expérience immédiate, avec ses excellents effets pour l'orientation sociale et intellectuelle que nous oublions l'existence en eux d'un héritage séculaire auquel on doit prêter attention aussi... Et quant à l'enfant de huit ans et à son formalisme, je suspecte que l'un des grands obstacles à son développement artistique dans les années suivantes est que nous ne lui procurons pas au bon moment les moyens et les techniques qui lui sont nécessaires. Il se satisfait jusque là d'improvisations qui viennent et s'en vont en coup de vent. Mais à 8 ans, ou aux environs de 8 ans, une nouvelle et importante faculté commence à rivaliser avec l'instinct créateur : l'esprit critique. L'enfant connaît soudain un idéal ; il commence à juger des choses d'après leur forme, leur perfection et leur clarté ; et il devient le plus sévère critique qui soit de ce qu'il fait lui-même. Nous ferions bien de prévenir son découragement en faisant plus tôt aux techniques artistiques leur place... Nous devrions reconnaître explicitement que les enfants de cet âge s'attachent à la forme avec une sorte de rigorisme. Acceptons ce fait, mais ouvrons-leur les yeux aux expériences radicales tentées par les artistes contemporains.

Si nous frayons continuellement de nouvelles voies par la pratique des arts à leurs énergies primitives, leur don d'expression créatrice ne s'éteindra pas tout à fait ».

ANGLETERRE

The New Era in Home and School. Mai 1938.

QUELQUES ASPECTS DE L'ÉDUCATION DANS L'INDE.

Les bases d'une éducation proprement hindoue ont été posées en 1937, à la conférence de Uardha, à laquelle Gandhi invita 90 éducateurs éminents de toutes les régions de l'Inde. Les principes sur lesquels on tomba d'accord sont ainsi rappelés :

1° Instruction gratuite et obligatoire pour tous pendant une période de 7 années.

2° Enseignement donné dans la langue maternelle.

3° Nécessité de donner comme centre à l'éducation quelque forme de travail manuel et productif, choisi de façon à répondre au milieu de chaque enfant, et auquel toutes les acquisitions intellectuelles, pratiques ou artistiques doivent être autant que possible rattachées.

4° Autonomie matérielle de l'école dès que, ainsi qu'il faut l'espérer, elle pourra assurer par son travail le salaire des maîtres.

Le principal avantage du plan de Uardha est sans doute d'avoir morcelé le problème de l'éducation dans l'Inde — problème si immense et compliqué par une telle misère qu'il pouvait paraître insoluble — et de l'avoir réduit à une multitude de questions locales plus faciles à résoudre.

L'Inde en outre doit au fait que l'éducation y était jusqu'ici peu développée, le privilège de pouvoir commencer par le commencement, c'est-à-dire par la formation des maîtres selon des méthodes modernes. L'école normale attachée à l'Université Mahométane d'Aligarth, comme celle qui est destinée à former des maîtres d'écoles rurales, à Moga, dans le Punjab, obéissent aux préoccupations fondamentales de l'éducation nouvelle :

« Former des caractères équilibrés, unifiés, enracinés dans le sol de l'Inde, et cependant ouverts aux quatre vents du monde, qui ne séparent pas la raison des émotions, ni la pensée de l'action, qui envisagent la vie vaillamment, et l'envisagent d'ensemble » (cité par Irene Harper dans son article sur « *The Moga Experiment* »).

Nous sommes convaincus que si l'éducation doit libérer les impulsions créatrices des enfants et si l'école doit devenir pour eux le centre d'une vigoureuse et libre croissance, il est nécessaire que les maîtres aient l'expérience directe et l'idée concrète des principes de l'Education Nouvelle — écrit K. G. Saiyidain (*The Aligarth Muslim University Training College*). Nous avons, en conséquence, rejeté tout formalisme et tenté d'organiser notre école normale comme le centre de vie et de travail d'une communauté réelle, laissant à chaque éducateur toute liberté d'exercer son initiative ou de participer à une entreprise collective, et veillant à ce que la discipline, librement consentie, se concilie avec le respect dû à leur personnalité ».

Juin 1938.

L'EDUCATION EN NOUVELLE-ZÉLANDE

La rapide transformation de la pédagogie, en Nouvelle-Zélande, où les écoles avaient été d'abord fondées à l'imitation de celles du vieux monde, est décrite sous tous ses aspects. Les réformes les plus radicales y sont envisagées résolument ; par exemple la suppression d'un examen de fin d'études secondaires qui semble avoir tous les vices du baccalauréat ; et son remplacement par un certificat du Directeur de chaque école, évaluant la capacité générale et les qualifications particulières de chaque élève. Le succès remporté par le récent congrès régional d'éducation nouvelle qui a eu lieu en Nouvelle-Zélande n'est pas le moindre des signes de cette ardeur réformatrice. Quatre mille éducateurs y ont pris part, devant un public de sympathisants qui n'était pas moins nombreux. La santé des enfants est efficacement surveillée par tout un personnel de médecins et d'infirmières ; les soins dentaires leur sont également assurés ; et deux psychiâtres ont été récemment attachés au ministère de l'éducation nationale. Enfin des éducateurs ont été nommés dans les principaux musées afin de servir de liaison entre les collections publiques et l'école.

La faible densité de la population dans une contrée aussi grande que l'Angleterre, et où les communications sont difficiles, donne à l'organisation des études quelques traits bien particuliers. Pour les trois mille enfants qui vivent en dehors du rayonnement des écoles le ministère entretient une scolarité par correspondance. Pour ces élèves comme pour ceux des très petites écoles, les leçons hebdomadaires radio-diffusées par les quatre postes d'émissions nationaux sont infiniment précieuses.

Dans les écoles destinées aux indigènes, les programmes ont été élargis de façon à inclure les vieilles chansons, les arts et métiers et les danses des Maoris, tandis qu'une importance plus grande est donnée aux exercices pratiques destinés à leur permettre de prendre leur place dans la communauté. Le

« self-governement » a été institué dans toutes les phases de la vie à l'école » ; ce système a abondamment prouvé son efficacité merveilleuse pour le développement de la personnalité. Certaines écoles sont administrées comme l'Etat par un premier ministre, assisté de collaborateurs spécialisés : ministre de l'intérieur, de l'hygiène, du travail, etc., élèves responsables devant leurs camarades. D'autres établissements s'y prennent de façon différente mais partout le résultat est le même. « C'est un plaisir d'inspecter les écoles où se pratique le « self-government » ; les enfants y sont attentifs et alertes ; ils prennent à cœur leur tenue personnelle, leur travail, et le niveau moral y atteint à une véritable élévation ».

L'éducation des adultes est assurée par un ingénieux système destiné à propager la culture dans les régions les plus reculées. Fondée il y a douze ans par J. Shelley, professeur de pédagogie à Canterbury Collège, la « malle circulante de l'Association éducative des travailleurs » rencontre une faveur croissante et d'initiative universitaire locale, est en passe de devenir institution nationale. Cette association est composée de groupes disséminés ; il en existe plus de cent, composés de 16 membres, administrés par un directeur, assisté d'un secrétaire. Les adhérents se réunissent une soirée par semaine ou par quinzaine, tantôt chez l'un tantôt chez l'autre, pour entendre lire à haute voix, pour commenter et discuter les conférences qui leur arrivent par la malle circulante, tapées en plusieurs exemplaires et distribuées parmi eux ; ils examinent les documents, assistent aux projections, écoutent les disques qui y sont joints. Outre les membres réguliers, il y a les invités, et l'assistance est parfois nombreuse. Les études prévues comprennent la musique, les arts, la littérature, en tant qu'ils se rapportent à un thème choisi, très général ; ce sera « le XIXe siècle », « les tendances contemporaines » ou « le romantisme ». La participation active des membres est sollicitée. On lira une pièce, ou un acte, chacun prenant un rôle ; on votera sur les mérites des reproductions ou disques envoyés; on procédera à l'application de tests psychologiques, on expérimentera quelque procédé de suggestion, etc. etc. Les frais sont peu considérables ; et l'entreprise est évidemment susceptible des applications les plus variées, ce qui en explique le développement constant et en assure l'avenir.

Le Psychologue et l'École.

A ce sujet qui est, à la vérité, le sujet des sujets, et pourrait absorber tous les autres, *The New Era* a consacré son n° de juillet et d'août et celui de septembre. On y trouve, signés par des psychologues, des médecins et des éducateurs, des études sur : la croissance de l'enfant normal ; la valeur des tests d'intelligence et de personnalité ; les écoles pour enfants arriérés ; la timidité et les désordres nerveux chez l'enfant, l'école à l'hôpital, le développement tardif de la parole, de la lecture ou de l'écriture ; l'enfance délinquante, etc., etc.

Le problème de la discipline est posé avec vigueur par Fritz Redl (Vienne, New-York). Il oppose la discipline militariste, qui non seulement établit l'ordre par la force, mais automatiquement amasse en ceux qui y sont soumis une accumulation d'impulsions agressives, à la discipline éducative, la seule dont il devrait jamais être question dans les écoles ; celle-ci doit satisfaire à des exigences parfois en conflit : établir un ordre harmonieux en chaque personnalité, et assurer les relations qui rendent paisible et féconde la vie d'un groupe. « Nous ne pouvons pas accepter de méthode disciplinaire » — écrit-il — « qui institue un ordre parfait dans la communauté tout en détruisant ou troublant l'équilibre des émotions chez les individus. La protection de la santé mentale de chacun est l'une des principales restrictions que doit s'imposer l'instinct disciplinaire. Et surtout la discipline éducative doit être faite sur mesure. Il nous faut *aussi peu* de discipline que possible. L'un des buts de la discipline éducative est de se rendre inutile. Son domaine décroît à mesure qu'elle se rapproche de son idéal... » Et l'auteur conclut en recommandant les maîtres auxquels la discipline militariste semble nécessaire à la sollicitude professionnelle du psychanalyste ou du psychiâtre.

A. W. Wolters définit : « *Le rôle de la psychologie dans la préparation des professeurs* ». L'idée que les maîtres doivent être préparés à leur métier, dit-il, « est relativement neuve, et n'est pas encore universellement acceptée. Il devient cependant plus rare d'entendre impliquer qu'enseigner est une activité qui peut être exercée par n'importe qui, n'importe quand, ou bien que c'est un art divin dont il serait sacrilège de se préoccuper. Si l'on admet qu'une préparation est utile, il est évident que la psychologie doit en faire partie, et peut-être en constituer le centre !

La psychologie moderne en devenant concrète et expérimentale, se prête à ce rôle essentiel. Mais encore faut-il être prudent dans ses applications : « Un des résultats de son progrès, c'est que, tandis qu'elle était autrefois simplement inutile, elle peut être aujourd'hui dangereuse, si elle est mal enseignée ou mal comprise ».

Un bon programme choisira dans le vaste domaine de cette science, les questions qui portent directement sur l'enseignement et les traitera à fond, plutôt que d'explorer superficiellement tout ce qui en relève. Il n'est ni désirable ni possible, que les maitres tirent de cette étude des règles précises sur la manière d'enseigner ; le but doit être de leur inculper le respect des lois naturelles, telles qu'elles se manifestent dans le développement de l'enfant. On peut économiser un temps précieux en n'entrant pas dans les controverses qui divisent les différents systèmes philosophiques. Nous sommes maintenant d'accord sur un ensemble de faits suffisants pour fournir matière à un enseignement positif. La psychologie peut être exposée presque comme une science exacte — plus sûre en tout cas dans ses conclusions que l'opinion courante sur les mêmes sujets. L'étude des statistiques, des courbes de fréquence ou de normalité, permet une application critique et raisonnée des « tests ». Mais l'accent principal doit être mis sur les problèmes de la personnalité et de la conduite.

Enfin, de même que l'école de nos jours prévoit la surveillance et l'inspection du médecin, celle de demain admettra la visite régulière du psychologue ou du psychiâtre. (*The Visiting Psychologist in a School* par P. Roberts, N° Juillet-Août. *The School and the Visiting Psychologist*, Septembre M. I. Dunsdon).

M. L. Cazamian.

Publications du B. I. E. et de la S. D. N.

Bureau international d'Education, **Annuaire international de l'Education et de l'enseignement 1938** (Genève, B. I. E., 1938, vol. 16 × 24 de 500 p., fr. s. 12. —).

« La vague des réformes... tend à s'enfler... La fièvre de transformation se propage » Rationalisation, unification. « L'intérêt témoigné pas les méthodes dites actives (centres d'intérêt, « Project Method », etc.) par les autorités scolaires d'un grand nombre de pays est chaque jour plus frappant. » Voilà ce que l'on peut lire en première page de cet Annuaire auquel ont collaboré 60 gouvernements, dont 16 sont membres du Bureau international d'Education — et parmi ceux-ci, la France, la Belgique, l'Allemagne, l'Italie... Pour un des fondateurs et ancien directeur adjoint du B. I. E. et initiateur de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle et des « méthodes dites actives », ces constatations ne manquent pas d'être réjouissantes. Elles le sont pour tous les lecteurs de cette revue. Sans doute ne faut-il pas se faire d'illusions. Tant que les Ecoles normales ne seront pas devenues des Ecoles actives, le pouvoir freinateur d'un enseignement trop intellectualiste continuera à se manifester. Mais cette émulation est un hommage que le vice d'hier rend à la vertu de demain. A ce titre il convient de la saluer.

Notre intention n'est pas de résumer les 60 rapports souvent secs, administratifs, constitués de statistiques pour nous sans valeur. L'éducation nouvelle est absente de plusieurs d'entre eux. Relevons seulement, parmi les pays à tendances novatrices, les faits les plus saillants.

Voici la Yougoslavie qui institue des Ecoles expérimentales. A Belgrade il y en avait une, ouverte depuis deux ans ; désormais il y en aura sept autres. Elles ont pour but « d'essayer les méthodes nouvelles d'enseignement et d'éducation », de servir « de pépinières des nouvelles tendances et méthodes pédagogiques ». Elles « élimineront des écoles l'ancienne méthode verbale et donneront à l'école primaire un caractère tout à fait moderne » (p. 444). Plus de 3000 instituteurs ont déjà visité la première Ecole expérimentale.

Voici la Turquie qui veut un enseignement humain et non chauvin, qui a débarrassé ses manuels d'histoire de toute haine. Pour elle, « l'éducation devient une adaptation dynamique et l'école, un agent de transformation sociale ». Depuis dix ans, on applique un programme — récemment revisé — « basé sur le système des centres d'intérêt, des complexes, de l'activité motivée et du principe du milieu immédiat » (p. 421). Comme il y a 41.000 villages dans le pays et pas assez d'instituteurs, on a eu l'idée de sélectionner, parmi les sergents qui ont servi dans l'armée, les meilleurs éléments, ceux qui ont fait preuve d'intelligence et de capacité, et l'on a organisé pour eux des cours spéciaux de huit mois. Pourvus de connaissances en matière de techniques agricoles modernes : sélection de graines, soins aux animaux, construction des maisons de villages, petits mé-

tiers, serrurerie, ferblanterie, etc., on les renvoie chez eux comme instituteurs. On espère, en une dizaine d'années, fournir au pays les 30.000 instituteurs qui manquent encore !

Voici le Vénézuela pays encore arriéré s'il en fût en 1930 et qui a subi, sous l'influence d'un médecin nommé Ministre de l'Education nationale, le Dr Rafael Ernesto Lopez, un réveil qui tient du miracle. Ici on a commencé par les écoles normales. On les a pourvues des « méthodes les plus modernes de la technique de l'enseignement ». Pour pourvoir aux besoins d'un pays immense, on a institué, comme au Mexique, des « missions rurales ambulantes dirigées par des techniciens de la pédagogie » (p. 439) et, pour commencer, on distribue gratuitement 100.000 ouvrages didactiques et tout ce qu'il faut pour équiper des écoles modernes. Notre ami, M. Luis Prieto doit être content ! — L'école expérimentale, pour la création de laquelle on a appelé le meilleur spécialiste de l'Amérique latine, M. Sabas Olaizola de Las Piedras (Uruguay) attire les maîtres par centaines.

Voici également le pays voisin, la Colombie où notre ami, M. Agustin Nieto Caballero, travaille depuis bientôt 20 ans à une transformation gigantesque (Voir ici même N° 126, III-IV 1937, p. 67). Le Dr J.-M. Yepes, délégué au B. I. E., déclare avec raison que « le Gouvernement et le peuple colombien ont fait preuve d'idéalisme » en montrant au monde « que la crise dont souffre l'humanité n'est pas tant une crise économique qu'une crise des valeurs morales et, hélas ! une affreuse dévaluation de l'esprit, pire encore que la dévaluation des monnaies... Comme le dit Pascal, l'homme est fait pour penser ; toute sa dignité et tout son mérite, tout son devoir est de penser comme il faut ». (pp. 133-134).

La conclusion de M. Jean Piaget, Directeur du B. I. E., est digne aussi de notre attention. « Il peut paraître absurde, dit-il (p. 4[illegible]) dans un monde en équilibre instable, dans un monde tel que tout esprit sain ne peut que s'inquiéter et s'interroger sur les destinées de chaque nation, que quelques rêveurs soient assez candides pour songer au développement d'une institution internationale qui suppose la paix, l'équilibre et la confiance mutuelle... » Or notre œuvre s'est révélée viable et notre effort fructueux. C'est que l'éducation des générations futures échappe aux luttes actuelles.

Sur la formation et le choix des inspecteurs (pp. 485-487) et sur la nécessité de l'enseignement de la psychologie aux maîtres (pp. 489-491), l'Annuaire contient des résolutions et propositions votées à l'unanimité par les délégués des Gouvernements présents à Genève, lors de la Conférence internationale de l'Instruction publique, les 19 et 20 juillet 1938, et qui ont une importance primordiale. Il vaut la peine d'y revenir en un article spécial.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, **L'Enseignement des langues anciennes** (Genève, B. I. E., 1938, vol. 16 × 24 de 148 p., fr. s. 5. —)

A quoi sert l'étude des langues anciennes ? Et, tout d'abord, que faut-il entendre par là ? En Europe, le latin occupe de beaucoup la plus grande place dans l'Enseignement secondaire et les Universités ; puis vient le grec qui ne figure que dans les sections classiques de certains pays ; enfin l'hébreu, réservé aux Facultés de théologie. Il en est de même dans les pays latins d'Amérique. En Amérique du Nord, 15 % des adolescents des écoles du degré secondaire étudient le latin ; le grec a presque disparu de l'enseignement de ce degré. Mais en Asie, ces langues ne sont étudiées qu'exceptionnellement et guère au delà de la Perse. C'est que l'Orient a ses propres langues anciennes : dans l'Inde et l'Iran, le sanscrit, le pali, l'avesta-pahlavi, l'arabe, le persan ; en Chine, le wenli qui figure déjà dans l'enseignement secondaire.

Mais, encore une fois, à quoi servent-elles ? On leur reconnaît en général quatre vertus : 1° linguistique ou philologique (c'est ainsi que le Portugal, qui a introduit en 1936 l'étude du latin dans tout son enseignement secondaire, garçons et filles et qui avait lui-même demandé cette enquête du B. I. E., considère le portugais comme simple variante moderne du latin) ; 2° psychologique : apprentissage de la concentration dans le domaine psycho-symbolique des formes verbales, avec vertus adjuvantes : persévérance, précision, et qualités intellectuelles : analyse et généralisation ; 3° culturelle : dans beaucoup de pays, la littérature dite classique, celle d'où est issue la littérature actuelle, est écrite en langues mortes ; 4° philosophique : étude dans l'original des philosophes anciens ; les livres religieux, les Ecritures dites sacrées ou saintes, rentrent dans la même catégorie. On juge utile de recourir directement aux sources.

Désarroi complet quant aux méthodes : la mémorisation pure est délaissée ; la méthode active, orale, ne semble guère appropriée. Le but étant d'exercer la logique, l'explication rationnelle semble ici à sa place. Mais nulle part on ne trouve nettement posé ce but : étude des conditions subliminales des *structures linguistiques* symboliques, en relation avec celles de l'expérience humaine et des

structures logiques. Car raison et symboles ont entre eux un lien étroit. Et c'est cela — on serait tenté de dire : cela seul — qui importe vraiment.

Une question qui est essentielle également et qui n'a même pas été posée dans cette enquête (on ne comprend vraiment pas pourquoi), c'est le mode de sélection des élèves : comment déceler les aptitudes à la logique linguistique requise pour l'étude des langues mortes ? Car à ceux qui ne les ont pas, il est anti-psychologique de les imposer. — Question subsidiaire : comment adapte-t-on l'enseignement de ces langues aux différents types mentaux, puisque, à chacun, correspond une méthodologie particulière répondant aux facultés dominantes du sujet. — Questions non posées. Réponse implicite : zéro, on ne se préoccupe pas de ces « détails » ; ils n'entrent pas en ligne de compte.

Or ce sont ces « détails » qui importent avant tout le reste, si l'enseignement doit porter des fruits !

Société des Nations, **Bulletin de l'Enseignement** des principes et des faits de la coopération internationale, N° 5, décembre 1938, vol. 15,5 × 24 de 242 p., fr. S. 2,50.

M. Gonzague de Reynold, professeur à l'Université de Fribourg (Suisse) expose les principes de l'œuvre de coopération intellectuelle. Il constate la vague de pessimisme qui atteint la S. D. N., mais cette constatation doit renforcer notre sens du devoir envers l'humanité. Le sens de *nos* devoirs. Lesquels ? « Travailler pour la civilisation, l'ordre, la paix, tout en étant bien persuadés que, si nous ne sommes point responsables des résultats, nous le sommes en revanche de notre effort ». Il s'agit avant tout (p. 18) de « servir la vie de l'esprit ». — Plus loin (p. 29) on rencontre des considérations pertinentes sur « L'enseignement des langues vivantes comme facteur de la connaissance mutuelle des peuples ». On cite ici le rapport du Bureau international d'Education (p. 66), cas louable — et à poursuivre — de collaboration entre S. D. N. et B. I. E. Pour la France, c'est M. A. Tibal (p. 105) qui traite le sujet de l'enseignement des langues vivantes.

Un « Entretien » international d'étudiants, à Luxembourg, a porté sur « L'Education à l'Université, ses buts, ses moyens » (p. 110). — P. 116 on nous parle des moyens modernes de diffusion. — Plus loin on voit « La S. D. N. à l'œuvre » (p. 127) : comité économique, conférence de la vie rurale, étude des épidémies, rôle des expositions. — On passe alors au B. I. T. : évolution du progrès social (p. 171) ; protection des jeunes travailleurs (p. 178). — Pêle mêle le statut de la femme, les étrangers indigents, l'émigration colonisatrice, le travail agricole occupent notre attention ; et M. Pedro Rossello directeur adjoint du B. I. E. clôt la partie récréative et instructive de ce cinéma d'actualités genevoises. Le reste, ce sont des « Documents officiels » — ce qui ne veut point dire que, là aussi, il y ait bien des épis à glaner : ainsi la réglementation sur la circulation des films éducatifs, reprise à la suite de la carence de l'Italie. — P. 239, on voit que la déclaration concernant la révision des manuels d'histoire atteint déjà 15 pays ; on attend encore la signature de 48 pays, parmi lesquels les Etats-Unis d'Amérique, la Grande-Bretagne, la France, la Suisse et d'autres. Qu'attendent-ils pour suivre la Belgique, la Hollande, les pays Scandinaves, la Grèce, le Chili, la Colombie, l'Union Sud-Africaine, etc. ?

A mi-route entre les grands principes simples et les applications infiniment complexes, il faut ce travail des experts, non pour couper les cheveux en quatre, comme le pense le bon public, mais pour rendre viables ces principes appelés, tôt ou tard — on veut l'espérer — à s'incarner dans la réalité concrète.

La Société des Nations, ses fins, ses moyens, son œuvre, Genève, secrétariat de la S. D. N., édition revisée 1938, vol. 14 × 21 de 223 p.

Nous avions parlé déjà des éditions précédentes de cette publication utile — plus indispensable maintenant que jamais, si la notion de coopération entre les nations doit un jour triompher de l'état actuel d'anarchie. — Il faut l'avoir sans cesse sous la main. On a beau blâmer à part soi certaines défaillances des politiciens qui incarnent actuellement la S. D. N., il est juste de reconnaître que son esprit doit vaincre un jour ou l'autre, tôt ou tard, et le plus tôt sera le mieux. Et puis il y a le travail copieux des commissions et sections. Nul n'en conteste la valeur. Qu'on pense à celle de l'hygiène, à celle des œuvres sociales et humanitaires ! La cour de justice de La Haye et le B. I. T. de Genève figurent aussi ici. L'idée de solidarité humaine compte des hauts et des bas. Viser incessamment à l'instaurer, c'est agir dans le sens de la victoire finale de l'esprit sur les obstacles matériels.

⁂

B. I. E. « La Rétribution du personnel enseignant primaire », publication n° 61, de 332 p., fr. S. 8. —

B. I. E. « Le Bureau international d'Edu-

cation en 1937-1938 », Rapport du Directeur à la IXe réunion du Conseil, publication n° 63, de 16 p., fr. S. 1. —

B. I. E. « VIIe Conférence internationale de l'Instruction publique », procès-verbaux et résolutions, publication n° 64, de 126 p., fr. S. 4. —

Mentionnons simplement ces trois ouvrages qui ne touchent pas directement à l'Education nouvelle. Et pourtant le rapport de M. Barrier (p. 75 du vol. n° 64) laisse pressentir que le succès de l'Ecole active dépend bel et bien du sort matériel de l'instituteur. Celui de M. Giuliano sur les langues anciennes apporte des précisions qui permettront de faire une sélection parmi les élèves aptes à cette étude et d'atteindre à plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles. Celui de M. Kiritzesco, touchant les manuels scolaires (nous en avons parlé ici même), permet aussi de serrer de plus près ce problème si mal résolu ! — Quant aux « recommandations », nous les avons commentées à propos de la publication des volumes où l'on a réuni la documentation de tous les pays.

Ad. F.

Chronique française

Activités dirigées. — « *Les activités dirigées* se porteront beaucoup cet hiver. Partout on expose aux devantures pédagogiques les mille et une *nouveautés* qui vont permettre de donner à la classe un aspect *nouveau programme*.

Et, en avant le lancement des procédés, des machines, des appareils ! L'enthousiasme des marchands leur donne une façon *novateur* qui séduit ». L. Dumas (*L'Ecole Libératrice*, 31 déc. 1938).

Les marchands sont aussi des éditeurs ; les revues scolaires sont abondamment fournies d'articles consacrés à l'éloge ou à la défense de ces nouvelles venues et d'études pratiques destinées à faciliter leur application. *L'Ecole Libératrice* (revue du Syndicat national des Instituteurs) fait surtout place à des activités manuelles, convenant aux grands élèves des écoles de ville disposant d'un matériel et des locaux nécessaires (construction d'un établi, etc.). *L'Ecole et la Vie* fournit des indications qui conviennent mieux aux milieux ruraux (promenades scolaires, arpentage avec matériel de fortune, construction de plans en relief, etc.). Dans le *Journal des instituteurs et des institutrices* nous relevons quelques brèves suggestions d'A. Souché (5 nov. 1938), les articles mensuels de P. Lavergne: « Enseignons à observer et faisons raconter des histoires » et ceux de H. Laurent : « L'éducation par le milieu rural. A travers les activités dirigées ». *L'information pédagogique* (mai-juin 1938) donne sur le même sujet des informations relatives à l'enseignement secondaire, mais dont le primaire peut parfois faire son profit. *L'Educateur prolétarien*, *l'Education*, etc., documentent également leurs lecteurs sur ce sujet.

« Pour mettre au point des techniques si profondément différentes de nos méthodes habituelles, il faudra du temps, des tâtonnements, des échecs dont nous nous efforcerons de tirer loyalement les enseignements qu'ils comportent. » H. Champeau. *L'Ecole Libératrice* (17 déc. 1938).

Il faut d'abord aux maîtres une documentation qui leur manque et les pages consacrées aux activités dirigées par les diverses revues sont insuffisantes. Le Groupe Meurien d'Education Nouvelle a été bien inspiré de dresser un « Catalogue des 100 premiers ouvrages indispensables pour la Bibliothèque de Travail » que publie *l'Educateur prolétarien* (15 nov. 1938). Mais le travail le plus important sur ce sujet est celui de notre ami G. Baucomont qui, sous le titre : « Activités dirigées. Les principales activités praticables », publie dans *l'Ecole Libératrice* des séries de suggestions suivies de notes bibliographiques parfois un peu trop abondantes en ce sens que ses lecteurs auront l'embarras du choix (21 janvier 1939 et numéros suivants).

Les échanges interscolaires sont organisés tout à la fois — non sans quelque rivalité — par Alziary (*L'Educateur Prolétarien*, 1er déc. 1938) ; par Caruel (*Journal des Instituteurs*, 30 déc. 1938), par Mlle Pierrard, Croix Rouge Française et par le Musée Pédagogique. (Voir pour plus de détails l'article de L. Vérel dans *L'Ecole Nouvelle*, déc. 1938, janv. 1939).

Dans *la Nouvelle Education* (nov. 1938, d'après *The New Era*, juin 1938) Somerset nous montre que « l'éducation d'une com-

munauté rurale devrait tourner autour de deux points : 1° *le jardin... ;* 2° *le théâtre.* » Dans la même revue Mme Guéritte recommande à nouveau la musique, le chant et la visite des musées (déc. 1938).

On ne peut parler des activités dirigées sans songer aux coopératives scolaires, mais il faut se souvenir que ces coopératives n'ont pas été instituées « pour décharger la collectivité de ses obligations légales ». M. Profit le rappelle dans son bulletin trimestriel d'octobre 1938 : « Les Coopératives Scolaires d'Education Nouvelle ». Nous recommandons la lecture de ce numéro (1 fr. 25 à M. Profit, 31, rue Villeneuve, La Rochelle), on y verra ce que sont et ce que ne sont pas les coopératives scolaires et surtout qu'elles doivent rester une œuvre d'éducation ».

Jetons maintenant un coup d'œil sur les difficultés. Elles ont déjà été toutes signalées par nous dans nos précédentes chroniques.

« Prenons, écrit Jacquet, une commune de 300 habitants avec ses 30 élèves environ. Les instructions ministérielles sont ici la folie même. Elles exigent que nous répartissions les 30 élèves en 6 divisions ou cours » *L'Ecole Emancipée* (29 janvier 1939). Il ne faut pas oublier que 30 élèves ne sont pas un maximum, nous en avons eu pour notre part 45 dans de semblables conditions. Maurice Kuhn, Directeur du *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, écrit dans son numéro de rentrée (30 sept. 1938) : « Il est impossible d'appliquer des plans d'études entièrement distincts pour le Cours supérieur, 2e année, et la classe finale, sauf dans les écoles comprenant quatre, ou, mieux, cinq classes séparées, dont une réservée aux élèves déjà munis du certificat, ce qui n'existe que dans un très petit nombre de localités ».

La même revue donne (28 janv. 1939) des extraits du Journal officiel « Sénat : Séance du 29 décembre 1938 » et en tire cette conclusion : « Il semble bien que, si le Sénat est toujours partisan de l'enseignement professionnel, un certain nombre de ses membres ne voient pas, sans regret, l'horaire de l'école primaire s'alléger considérablement du fait des loisirs dirigés et des exercices physiques.

M. Jouot a fait une remarque très judicieuse au sujet de la tâche surhumaine qui est maintenant celle de l'instituteur et de l'institutrice de l'école à classe unique, obligés d'instruire les enfants de douze, treize et quatorze ans en même temps que les autres ».

Voici qui aggrave encore la situation. Dans les petites communes, autrefois, les instituteurs et les institutrices, mais surtout les instituteurs, étaient secrétaires de mairie et jouaient de ce fait un rôle que M. Dubreuil, Inspecteur d'Académie, qualifie d' « essentiel ». Maintenant de nombreux maires « se lamentent de ne pouvoir confier à un instituteur le secrétariat de leur mairie ». Quelle est la cause de ce mal — je dis bien *mal* car dans de nombreuses communes il faut aller chercher un secrétaire de mairie au dehors et ceci ne va pas sans gros inconvénients — ? Il n'y a pas une cause mais des causes. La besogne des secrétaires de mairie devient de plus en plus délicate, compliquée et absorbante, les institutrices qui, pour la plupart, écrit M. Dubreuil, « éprouvent deux désirs essentiels : se marier et ne pas résider à la campagne », « ne sont pas assez assidues, pas assez en contact avec la population », aussi « Les maires n'aiment guère les femmes comme secrétaires de mairie ». Mais les instituteurs, eux, les jeunes, s'efforcent de s'évader de la carrière enseignante primaire et cherchent des situations plus rémunératrices (*Journal des Instituteurs*, 12 novembre 1938).

« J'ai dû, écrit Mlle Bihan, abandonner l'imprimerie, non parce que j'ai des enfants arriérés, mais parce que notre classe est installée dans un lavabo et que nous n'avons pas de place ». *L'Educateur prolétarien* (1er déc. 1938). Ce manque de place est un gros obstacle aux progrès de l'Education nouvelle. Si on manque d'air par suite de plafond trop bas, on peut ouvrir les fenêtres ; mais si on manque de place, il faut mettre trois élèves, qui se gêneront, sur des tables qui sont faites pour deux ; impossible de disposer le mobilier pour favoriser le travail par groupes ; impossible de mettre en bonne place : table à expériences, étagères, fichiers, etc. Dans une école voisine certains élèves ne quittent leur place qu'en passant par dessous la table. Comment pourrait-on, dans de telles conditions, permettre aux élèves ces déplacements qu'exigent l'Education nouvelle ?

« L'Ecole « se débrouillera » par ses propres moyens. Elle se procurera le matériel indispensable comme elle l'entendra. Elle *tapera* familles, élèves, amis de l'éducation. En somme, bien que la mendicité soit généralement interdite, on voudra bien faire une exception bienveillante en faveur de l'école... » L. Dumas. *L'Ecole Libératrice* (3 déc. 1938). Mais : « Il ne s'agit pas de nous dire : soyez ingénieux, ayez donc de l'imagination. Sans crédits pour acquérir pro-

gressivement matières premières et outils, impossible d'entreprendre quoi que ce soit ». Jacquet. *L'Ecole Emancipée* (12 fév. 1939).

Cependant, comme il s'agit moins d'un changement de programme et d'horaires que d'un changement de l'esprit, le problème essentiel est celui de la formation des maîtres. Glanons : « Tous les maîtres de la pédagogie sont d'accord sur un point : il ne peut y avoir de self-government sans le consentement et la volonté formelle des éducateurs. Il y a donc *impossibilité* à l'imposer par voie administrative. On retrouve le problème qui se représente constamment quand il s'agit d'éducation nouvelle : *rien ne peut se faire sans un changement complet dans les méthodes de formation des maîtres* ». H. Weiler. *L'Information pédagogique* (sept.-oct. 1938) « ...même sur le plan scolaire, nulle transformation profonde ne peut être visible, si la suggestion, si l'initiative, viennent « d'en haut ».

En dehors de la volonté concertée, voulue, réfléchie, étudiée des techniciens, rien n'est possible et rien n'est profitable ». A. Quélavoine. *L'Ecole Emancipée* (15 janv. 1939).

J'ajoute cette observation d'un autodidacte, qui n'est pas moins importante que les précédentes pour les progrès de l'Education nouvelle : « Tout homme qui ne se passionne pas pour son travail quel qu'il soit, qui n'en aime que l'utilité, travaille sans goût et finit par en être écrasé ». H. Astié : *Plus loin* (nov. 1938).

Or le mouvement d'Education nouvelle a trouvé en France un point d'appui précieux dans le syndicalisme universitaire.

« Le maître d'école de la France, écrit Ferrière doit gagner demain la bataille contre la dictature. Sinon il périra et la France — et l'Occident — avec lui ». *L'Ecole nouvelle* (déc. 1938, janv. 1939).

C'est aussi l'avis de notre ami Brunet : « On peut affirmer que le syndicalisme suppose l'Education nouvelle, que l'Education nouvelle est une forme, et non des moindres, du syndicalisme ». *Bulletin de la section du Calvados du S. N.* (déc. 1938).

Il faut ajouter que tous les instituteurs ne sont pas convaincus de ceci et qu'il reste de nombreux opposants au mouvement d'Education nouvelle ; soit pour des intérêts égoïstes, ou parce qu'ils ne le connaissent pas ou le connaissent mal, soit enfin parce qu'ils craignent que des réformes en cours ne résulte un abaissement du niveau de l'instruction.

Une tâche urgente : la taylorisation de l'instruction.

Que les groupes d'Education nouvelle se multiplient et s'efforcent de valoriser l'Education, c'est fort bien. Mais leur action aurait des résultats plus sûrs, elle gagnerait en rayonnement s'ils s'efforçaient d'attirer à eux les opposants de bonne foi dont nous venons de parler.

Dans leur « *Introduction à la pédagogie quantitative* » Decroly, Buysse écrivent : « Mais affirmer la supériorité de l'éducation sur l'instruction, ce n'est pas s'interdire de consacrer à celle-ci une attention suffisante. Au contraire, nous croyons qu'entre ceux qui... ont abaissé si redoutablement le niveau de notre école nationale... et les autres, qui dédaignent des techniques élémentaires du savoir humain, clefs de tous les programmes scolaires exigés par notre état de civilisation, se préoccupent surtout de faire « l'homme » sans craindre de le laisser « illettré » — nous devons, de toute nécessité, nous efforcer de jeter un pont, d'établir un compromis acceptable ». Dans un de leurs autres ouvrages, « *Les applications américaines de la psychologie* », ils précisent ainsi leur pensée : « La véritable conception d'une pédagogie bio-psycho-sociale implique deux buts : 1° éducation fondamentale... 2° intensification (taylorisation) des branches techniques en vue d'un rendement suffisant. En un mot la pédagogie nouvelle accepte l'héritage de la pédagogie classique, mais sous bénéfice d'inventaire. Elle veut gagner du temps... et elle cherche à améliorer ses résultats... Le temps gagné sera consacré à la « vitalisation » de l'école, à l'éducation véritable par l'emploi des méthodes actives... »

Si les amis de l'Education nouvelle ne jettent pas un pont entre eux et les autres, s'ils négligent cette recherche du rendement, ils resteront un noyau de convaincus au milieu d'une masse indifférente ou hostile et ils risqueront une réaction pédagogique fatale à leur idéal.

Reste à savoir s'il est possible d'améliorer le rendement de l'enseignement de la lecture, de l'écriture (orthographe comprise bien entendu), du calcul.

Pour démontrer cette possibilité à nos lecteurs, nous pourrions choisir comme exemple l'enseignement du calcul, mais comme nous avons collaboré à divers manuels consacrés à cette matière d'enseignement, notre démonstration paraîtrait intéressée et de ce fait ne pourrait être probante.

Nous préférons choisir l'orthographe. Nous n'ignorons pas que les amis de l'Education nouvelle n'ont pas le culte de l'orthographe et nous savons également que de bons auteurs, Lamartine, George Sand, d'autres encore, faisaient des fautes d'orthographe. Nous pensons que ce culte de l'orthographe est néfaste. Mais *il est* et, comme l'écrivait Yvon dans le n° de décembre 1933 de *l'Education :* « si bien doué que soit un enfant, toutes les carrières libérales lui seront fermées s'il n'a pas acquis à onze ou douze ans une mémoire impeccable de toutes les incohérences orthographiques qui sont enregistrées, et par suite imposées, par le dictionnaire de l'Académie... »

Rien à ce sujet n'est changé depuis 1933. Non seulement la plupart des auteurs de grammaires scolaires font une place à part à l'orthographe, non seulement les éditeurs consacrent des manuels spéciaux à la dictée et à l'orthographe, mais encore, fait excessivement rare pour les autres matières d'enseignement, de nombreux professeurs ou instituteurs se font leurs propres éditeurs. Nous avons là, sous les yeux le « Carnet d'orthographe » de Verdier ; le « Livre d'orthographe » de J. Andrieu ; le « Carnet d'orthographe pratique » de Labenne ; l' « Etude de l'orthographe par la Lecture et le Carnet de Règles » de Dhallu ; « Les principales règles de l'Orthographe étudiées méthodiquement » de Dantel, qui rentrent dans cette catégorie. On pourrait y ajouter les « 105 dictées mnémométriques » et la brochure « Rationalisation et Enseignement » de H. Duthil, publiés par l'Institut international du studiomètre.

Le fait que tant et tant d'ouvrages se publient et se vendent prouve l'intérêt que de nombreux maîtres apportent à cette plaie. Ne serait-il pas habile aux groupes d'éducation nouvelle de proposer, à ceux qu'ils désirent attirer à eux, l'étude des moyens susceptibles d'améliorer le rendement de l'enseignement orthographique ?

C'est une étude qui pourra exiger d'assez longues recherches mais qui ne comporte nul risque ; il est certain que l'on peut aboutir et que l'enseignement de l'orthographe pourrait avoir un meilleur rendement. Les auteurs dont nous venons de parler connaissent l'orthographe — sans nul doute, — la grammaire — peut-être —, mais la psychologie de l'enfant, ils ne la connaissent certainement pas et les méthodes de recherches de la pédagogie expérimentale, pas davantage.

L'examen des erreurs pédagogiques les plus fréquentes dans cet enseignement va nous le prouver.

« Il est certain, écrivent Decroly-Buysse, que pour les branches techniques... il est urgent de fixer avec précision les buts qu'il « faut » atteindre parce qu'on « peut » les atteindre avec la moyenne des enfants ». J'ouvre un de ces recueils et j'y trouve des listes de mots : aborigène, ...acatène, ... accourcissement, ... acescent, ...afférent, etc., un second recueil m'apprend que siffler a deux f et persifler un seul f ; un troisième : pituite, pistache, plombagine, ; un quatrième : imputer, plantaginées, arachnide, Il est bien évident que nos auteurs veulent apprendre à nos élèves l'orthographe d'un grand nombre de mots, du plus grand nombre de mots possible, et que mieux vaudrait se borner à l'étude d'un nombre de mots limité mais choisi.

C'est ce qu'on s'efforce de faire en Amérique pour l'étude des vocabulaires des langues étrangères. Nous avons précédemment signalé ces efforts dans nos chroniques de décembre 1928 et de janvier 1931 en faisant quelques réserves, non sur les recherches elles-mêmes, mais sur les résultats obtenus. J. D. Haygood a écrit sur le même sujet un ouvrage fort intéressant : *Le Vocabulaire fondamental du français.* (E. Droz, édit., Paris). Du travail de Haygood on peut conclure à l'excellence de la liste de mots de Vander Becke que nous avions déjà signalée et qui est en partie reproduite dans cet ouvrage. On y trouve en effet : 1° 69 mots qui au dire de Haygood composent plus de 50 p. 100 « du texte de chacun des cinq livres examinés » ; 2° les 2.000 premiers mots de la seconde partie du *French Word Book*, classés par *rang* et *fréquence*. Bien que Vander Becke se soit servi pour dresser ses listes de 88 extraits — dont la liste est donnée — renfermant un total de 1.547.748 mots nous pouvons dire — renouvelant nos réserves passées — que les résultats obtenus doivent être améliorés et ne peuvent être utilisés tels quels. Dans la liste des deux mille mots, par exemple, nous trouvons le nom de trois saisons, de quatre mois, de deux jours. Le mot automne, les noms des huit autres mois, des cinq autres jours seraient-ils moins fréquents ? Bien que nous ayons des pièces de vingt-cinq centimes, « vingt cinq » serait plus rare que « million », que « quarante », que « quinze », que « mille » qui serait lui-même plus fréquent que « dix » et que « douze ».

Il n'en est pas moins vrai que ces listes complétées avec soin permettraient de limiter l'étude de l'orthographe d'usage et par suite de mieux connaître celle des mots réellements usuels. On pourrait, pour une telle mise au point, s'aider soit des listes d'A. Des-

coeudres (voir : *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*), soit du petit ouvrage de Prescot : *Le Vocabulaire des enfants et des manuels de lecture*. Il faudrait aussi établir des gradations ; on ferait bien, à ce propos, de tenir compte de l'excellente étude que L. Marchand donna en juin 1927 dans le *Bulletin de la Société française de Pédagogie*, sous le titre : « L'enseignement des langues vivantes par la méthode scientifique ».

Les auteurs des petits ouvrages dont nous avons fait la critique ont sans doute éprouvé quelque contentement en lisant les Instructions du 20 septembre 1938 qui remettent en honneur une série d' « artifices ». Le mot « artifices » est du Dr Simon qui en parle dans sa *Pédagogie expérimentale*, ce qui semble bien prouver qu'il ne les tient pas en grande estime. Il n'est pas le seul : Bernard, dans *l'Ecole Emancipée* (12 fév. 1939) montre que le procédé recommandé dans les Instructions officielles pour distinguer *ses* de *ces* est un « truc » qui ne suffit pas » aux enfants. Sans doute cependant certains de ces trucs ou artifices, qui plaisent à la majorité des maîtres, peuvent-ils parfois tirer des enfants d'embarras, mais c'est un petit bien pour un mal assez sérieux ; ils écartent de la voie plus féconde de l'étude du sens du langage : « L'orthographe est fonction de notre connaissance de la langue, de sa pénétration par nous et de la netteté avec laquelle nous concevons la pensée exprimée » Dr Simon.

Mais laissons aux prises partisans et adversaires des procédés. Ce n'est pas de ce côté qu'il faut rechercher un meilleur rendement.

Examinons plutôt comment A. Duthil entend rationaliser l'enseignement de l'orthographe de règles : « Les paragraphes, dans les grammaires, dépassent rarement cinq cents. Admettons que les remarques doublent ce nombre. Nous n'en sommes encore qu'à mille. Et il s'agit des grammaires scolaires les plus complètes. Cela nous fait à peine une règle ou une remarque à apprendre chaque jour pendant cinq ans seulement... ». *Rationalisation et Enseignement*. Voilà bien un exemple de cette pédagogie qui connaît la matière d'enseignement mais ne se soucie pas de l'enfant, de cette pédagogie à laquelle Dewey a asséné de rudes coups (voir *l'Ecole et l'Enfant*) mais qui reste bien vivante cependant dans notre vieille bâtisse universitaire.

Prenons un exemple. Lorsqu'il s'agit de l'accord du verbe, les manuels en usage dans les écoles primaires se bornent d'ordinaire à deux règles. Ne nous occupons que de celle-ci : « Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet ». A cette règle unique correspondent de multiples difficultés car ainsi que le constate le Dr Simon : « Chaque règle s'étage avec des obstacles successifs ». Essayons d'indiquer les obstacles que l'enfant ne surmontera que peu à peu :

1° le sujet précède immédiatement le verbe ; 2° le sujet est séparé du verbe par un complément de nom ; 3° le sujet se trouve après le verbe ; 4° le sujet est pronom relatif ; 5° le sujet est séparé du verbe par un pronom (un enfant écrira : les moissonneurs le coupe, etc.). Cinq difficultés dont certaines pourraient être étagées et ce n'est pas tout : qu'il s'agisse de l'accord du verbe ou d'un autre accord, qui ne sait qu'un ou deux mots incompris dans une phrase peuvent entraîner une série de fautes diverses ? Qui ne connaît l'incapacité de l'enfant en présence d'un tout trop complexe pour son âge, signalée par S. Isaacs et comparable à cette incapacité synthétique dont parle Luquet à propos du dessin ? Ce n'est pas tout encore : parlant de l'obnubilation épileptoïde le Docteur Robin écrit : « Il y a... les enfants qui dans une dictée, un devoir, une récitation, sautent des mots sans s'en rendre compte... » et ajoute : « Est-il utile d'ajouter que les épithètes de distraits, de rêveurs, dont se servent parfois les parents et les maîtres ne correspondent pas à l'état de vide mental réalisé par l'obnubilation épileptique ? » *L'Ecole nouvelle* (oct.-nov. 1938).

Mais, même si on néglige les « faux arriérés », il reste des obstacles beaucoup plus nombreux que ne le sont les règles d'accord. Ces obstacles, la pédagogie expérimentale devrait s'efforcer de les déterminer et elle devrait rechercher ensuite l'âge *optimum*, à ne pas dépasser, et les moyens à employer pour assurer un maximum de résultats avec un minimum d'efforts.

Il est enfin une catégorie de fautes, fort nombreuses cependant, dont les grammairiens semblent, en général, se soucier fort peu : les confusions de temps (imparfait avec infinitif, imparfait avec participe passé, etc.). Il est vrai que les praticiens, auteurs des petits ouvrages dont nous avons parlé, ont constaté le mal et proposent leurs recettes, de nouveaux trucs, bien entendu. Les Instructions officielles en font tout autant : « Un enfant écrit-il : « Si je rencontre mon maître dans la rue, je le saluerais », il suffit de lui faire écrire et prononcer à haute voix la même phrase au pluriel : « Si nous ren-

controns notre maître, nous le saluerons »» pour qu'il comprenne que saluerai est au futur ». Mais Bernard apprécie ainsi ce conseil : « Outre que le procédé, par sa verte nouveauté, va plonger dans l'extase admirative le monde pédagogique, il a l'inconvénient de mettre en évidence une erreur assez fâcheuse, en entretenant la confusion entre le futur qui est un *temps*, et le conditionnel qui est un *mode*. Une grammaire qui ne serait pas « superficielle » établirait que le futur est souvent un conditionnel, comme en fait preuve l'exemple même que vous invoquez ; et que le conditionnel exprime presque toujours un futur. » *L'Ecole Emancipée* (12 février 1939).

Sur le même sujet, Mme Lubienska écrit : « Les professeurs qui venaient me consulter se plaignaient de ce que les enfants de 9e et de 8e confondaient modes et temps. Quoi d'étonnant ? Un coup d'œil dans n'importe quelle grammaire suffit pour excuser les enfants : *modes* et *temps* s'y étalent dans la même grisaille de l'imprimé, sans autres désignations de valeur ou de sens que des caractères plus ou moins gros. Ce qui me frappa surtout, c'est que les professeurs eux-mêmes s'étaient habitués à considérer les *temps* comme des subdivisions des *modes*, un peu comme le centimètre est une subdivision du mètre. Or rien n'est plus faux ; car si les *modes* reflètent une manière d'être ou de sentir, les *temps* se réfèrent à l'étendue de l'action dans la durée ». *La Nouvelle Education* (fév. 1939). Mme Lubienska fait suivre ces remarques de l'indication des procédés actifs qui firent que « *modes* et *temps* ne furent jamais confondus ».

Certes les procédés actifs valent mieux que des recettes ; cependant Mme Lubienska ne nous semble pas avoir noté assez nettement les diverses difficultés. L'une de ces difficultés résulte de ce que l'un des temps confondus, le passé simple, n'existe que peu ou point dans le langage parlé. L'autre, et c'est la plus importante, de ce que le progrès dépend du développement mental de l'enfant.

Le regretté F. Brunot, en collaboration avec un inspecteur primaire, actif collaborateur de la Société Binet, Bony, écrivit des « Méthodes de langue française » à l'usage des écoles primaires. Malgré la valeur incontestée de leurs auteurs ces ouvrages n'eurent qu'un succès relatif et éphémère : écrits en vue de l'apprentissage de la langue française plutôt que de celui de la grammaire ils ne pouvaient satisfaire ceux pour qui la connaissance de la grammaire est plus un but qu'un moyen. Or dans l'un de ces ouvrages nous pouvons glaner : « Il y a des temps qui marquent non seulement que les actions sont présentes, passées ou futures, par rapport au moment où l'on parle, mais qui disent si elles ont eu lieu avant, pendant ou après d'autres actions passées, ou bien si elles auront lieu avant, pendant ou après d'autres actions futures : ce sont les **temps relatifs** ». Sans doute les enfants, dans leur langage, emploient-ils de bonne heure l'imparfait, qui est un temps relatif, mais ne risquons-nous pas de confondre une aptitude verbale, acquise par imitation, avec l'aptitude à manier les relations correspondantes ? La lecture des ouvrages de Piaget peut nous le donner à penser. On éviterait sans doute la formation de mauvaises habitudes orthographiques en se gardant de toute prématurité, ce qu'on ferait à peu près sûrement en rattachant cette partie de l'enseignement à celui de la rédaction plutôt qu'à celui de la grammaire.

Résumons-nous. Pour tayloriser l'enseignement de l'orthographe il faudrait d'abord fixer, en les limitant, des buts accessibles aux élèves moyens — et ceci vaut surtout pour l'orthographe d'usage — ; ensuite rechercher non pas les règles mais les obstacles à l'application de ces règles de façon à pouvoir les attaquer au bon moment et avec des moyens efficaces ; enfin — ce que nous n'avons pu développer dans cette chronique déjà longue — individualiser cet enseignement autant qu'il est nécessaire.

N'oublions pas enfin que tout ce travail qu'il faudrait entreprendre est pour nous un moyen plus qu'un but. Taylorisons l'instruction pour valoriser l'éducation.

E. Delaunay.

Nouvelles diverses

Exposition pédagogique de Scoutisme féminin

Organisée par la Fédération française des Eclaireuses au Lycée Racine, 20, rue du Rocher, Paris 9e, sous le haut patronage de M. le Recteur de l'Académie de Paris et de MM. les directeurs Châtelet, Sorre et Luc.

Jours et heures d'ouverture : jeudi 16 et samedi 18 mars, de 14 h. 30 à 19 h., dimanche 19 mars de 10 h. à 19 h.

Jeux, travaux divers, démonstrations

Souscription pour une **Biographie** d'Otto Gloeckel.

Le grand réformateur autrichien — celui qui fit de Vienne la « Capitale de l'Enfance » entre les années 1920 et 1934, est mort récemment du fait des mauvais traitements auxquels il fut soumis par les nazis. Déja, lors de l'avènement de la dictature chrétienne-sociale de Dollfus, il dut résigner ses fonctions. Simple instituteur, il fut porté au pouvoir par ses capacités d'organisateur intrépide. De 1923 (Montreux) à 1927 (Locarno), il participa à chacun de nos congrès et nous nous souvenons tous de sa carrure massive et de sa figure sympathique. — M. J. Briner, Zurich, membre de la section suisse de notre Ligue, annonce la publication d'une biographie — tout d'abord en allemand — d'Otto Gloeckel. Mais il faut 5.000 francs suisses pour que l'on puisse procéder à l'impression. Une bien grosse somme ! Cela suppose 1.000 souscripteurs au prix de frs. S. 5. — par volume. Les trouvera-t-on ? On souscrit au chèque postal VIII 7956 à Zurich. Le volume comptera 300 p. ; à en juger par la table des matières (qu'on peut se procurer auprès de M. J. Briner, directeur des écoles, Zurich), il promet d'être passionnant.

Ad. F.

Les Progrès de l'École active dans le monde

Sous ce titre, plusieurs périodiques de la Suisse romande ont publié le petit article ci-dessous dont la dernière partie recommande l'abonnement à notre revue. Nous serions heureux d'en rencontrer plusieurs, pareils, dans la presse française et belge (Réd.).

Les journaux quotidiens font grand état de la régression générale qui se manifeste à l'heure actuelle dans le monde. Dans *les* mondes : moral, social, politique, spirituel. Il est pourtant réconfortant de constater su certains points la présence de progrès. Pou quoi en parle-t-on si peu ? Le mal occupe le devant de la scène, il attire sur soi l'attention générale. Le bien semble se cacher. Il n'est connu et apprécié que de quelques spécialistes.

Ainsi en est-il de l'Ecole active, celle qui considère l'enfant comme une plante spirituelle en croissance, dont il faut respecter la puissance « morphologique » agissant du dedans au dehors et réclamant du milieu ambiant une nourriture — l'éducation et l'enseignement, — mais seulement en raison de ses besoins réels : instincts sains, tendances et intérêts favorisant cette croissance de l'esprit. Tout gavage tue à petit feu. Avant tout, il tue l'intérêt à la vie, le vouloir vivre, le vouloir bien vivre, au sens moral et social.

Une étude récente a mis l'auteur de ces lignes en présence de documents d'un intérêt puissant, émanant de toutes les parties du monde. Presque partout l'Ecole active éveille l'intérêt le plus direct, non seulement du corps enseignant — ce qui est naturel, — mais également des pouvoirs publics. Il vaut la peine de suivre des yeux cette évolution. Elle ouvre la voie à une humanité meilleure, espoir ultime auquel il fait bon s'attacher. La plupart de ces témoignages ont paru dans l'*Annuaire du Bureau international d'Education* de Genève (1937 et 1938) ; quelques-uns dans le *Bulletin* du B. I. E., en particulier parmi les notices bibliographiques. Mais la source principale — et la plus accessible — en est et en reste la revue *Pour l'Ere Nouvelle* (Musée pédagogique, Paris, 50 fr. français) où l'on peut suivre mois après mois l'extension vraiment étonnante de ce mouvement. Ce périodique ne devrait manquer chez aucun pédagogue soucieux de progrès. J'ajouterais volontiers : chez aucun père et aucune mère de famille clairvoyants. Car, pour ceux-ci, comprendre l'âme de leurs enfants et comprendre l'école qui les élève, c'est acquérir le moyen de collaborer. Sans l'accord profond entre la famille et l'école, y a-t-il aucune éducation qui puisse se montrer efficace ?

Ad. F.

Congrès de l'Imprimerie à l'Ecole

du 8 au 10 avril 1939 à Grenoble

Le siège du congrès sera à l'Hôtel des Sociétés rue Berthe-Boisseux

Programme :

Samedi 8 avril, à 9 heures : Ouverture du Congrès ; à 14 heures, travaux de Commissions ; à 21 heures, séance plénière, compte rendu et discussion des travaux de commission. Le Dictionnaire.

Dimanche 9 avril, à 9 heures 30 : Travail de Commissions ; à 14 heures 30, Assemblée Générale statutaire de la Coopérative, comptes rendus moraux et financiers ; à 21 heures : Séance plénière ; l'Encyclopédie enfantine.

Lundi 10 avril, à 9 heures 30 : Réunion de commissions ; à 14 heures 30, A. G. statutaire, nomination des organismes dirigeants ; à 21 heures : Séance plénière. La place de l'Imprimerie à l'Ecole dans le mouvement actuel de rénovation. Audition des délégués étrangers. Plan de travail général.

Des visites de la ville, une conférence-promenade au Musée sous la direction de M. Andry-Farcy, Conservateur et une excursion à Orsons sont projetées. Pour tous détails, s'adresser à M. Faure, à Noyarey (Isère).

Pour former le goût des enfants

Une exposition aura lieu à la galerie « l'Equipe », 81, Boulevard du Montparnasse, du 25 mars au 15 avril, de 10 heures à midi et de 14 heures à 19 heures, sauf le dimanche.

Elle est organisée par un groupe d'artistes et les Editions Bourrelier.

Elle présentera des œuvres originales, des illustrations de livres récréatifs et éducatifs, des photographies, des jeux didactiques, des marionnettes, etc...

AVIS

Depuis le 1er janvier 1939, les « EDITIONS BOURRELIER » sont chargées de la vente de " *Pour l'Ère Nouvelle* ".

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUVELLEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, doivent être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais " *Pour l'Ère Nouvelle* ", continue comme par le passé à être publiée et dirigée par le " Groupe Français d'Education Nouvelle ". C'est à lui notamment qu'on doit s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

ÉDITIONS BOURRELIER & Cie

76, rue de Vaugirard, PARIS (6e)

PUBLICATIONS POUR LES ÉDUCATEURS

CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE

pour l'Enseignement du premier degré

DÉJA PARUS :

I. **L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE.** — Présentation de M. Sorre, directeur de l'Enseignement du 1er degré. Direction de A. Weiler.

II. **L'EDUCATION PHYSIQUE.** — Présentation de M. Jean Zay. Direction de E. Evesque.

III. **LA PROLONGATION DE LA SCOLARITE.** — Présentation de C. Bouglé, dir. de l'E. N. sup. Direction de G. Condevaux.

IV. **LE DESSIN.** — Présentation de G. Huisman, directeur général des Beaux-Arts. Direction de H. Bourgoin.

V. **LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT** (de 7 à 14 ans). — Présentation de Paul Langevin.

EN PRÉPARATION :

VI. **La liaison de l'Ecole Maternelle et de l'Ecole Primaire,** sous la direction de O. Auriac et R. Mouflard. — VII. **L'enseignement des Sciences,** sous la direction de E. Goumy. — VIII. **Les activités dirigées,** etc.

L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE

REVUE MENSUELLE — EDUCATION DES ENFANTS DE 2 A 7 ANS

BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MATERNELLE

Complément à la revue mensuelle « L'Ecole Maternelle Française »

DÉJA PARUS :

I. **JEUX ET MOUVEMENTS AVEC ACCESSOIRES POUR L'EDUCATION PHYSIQUE,** par H. Bouvart-Verdié.

II. **LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT** (de la naissance à sept ans).

EN PRÉPARATION :

Rôle, organisation et fonctionnement administratif et pédagogique des écoles maternelles et classes enfantines, présenté par Max SORRE, Directeur de l'Enseignement du premier degré et dirigé par R. MOUFLARD et M. FONTENEAU. — **Observation des choses,** dirigé par E. SERET, Inspectrice générale des E. M. — Etc.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

« ASEN » Rue du Jura, 13 GENÈVE (Suisse

Fabrication de Jeux Educatifs et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau
Jeux Educatifs Descoeudres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés
Prospectus sur demande

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

C. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° **1**	donnant des bandes de tissu de	8 x 40 cm.	**9 fr. 50**
N° **2**	—	16 x 55 cm.	**22 fr.**
N° **3**	—	32 x 80 cm.	**44 fr.**

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle **A**	donnant des bandes de tissu de	40 x 130 cm....	**85 fr.**
— **B**	—	64 x 130 cm....	**135 fr.**

***FLAMMARION, éditeur,** 26, rue Racine - Paris (6e)*

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER
Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne **aux Editions Bourrelier,** 76, Rue de Vaugirard, Paris (6e) — C. C. P. Paris 1598-28.

Pour la défense et la réalisation de la démocratie

Manifeste de la Section anglaise de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Devant la situation critique de la vie internationale actuelle, le Conseil de la Section anglaise de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, représentant l'Education démocratique, se sent l'impérieux devoir de lancer un appel à ses membres.

Nous sommes convaincus que les valeurs morales que nous plaçons le plus haut et le genre d'éducation qui les cultive ne peuvent se développer que dans un ordre social vraiment démocratique. Nous reconnaissons que l'échec des démocraties (la nôtre y comprise) à réaliser la justice sociale et internationale a favorisé le fascisme et le nazisme et leur a livré des êtres humains cultivés et pacifiques.

(1) La Section américaine de la Ligue a lancé un manifeste de même inspiration.

Mais nous ne saurions nous en tenir à la constatation des facteurs qui ont rendu possibles ces régimes, nous nous sentons obligés de stigmatiser les philosophies anti-démocratiques et les méthodes adoptées par les gouvernements qui s'en inspirent.

Nous considérons avec horreur :

L'effort systématique pour développer parmi les jeunes une attitude d'intolérance envers les hommes appartenant à des races ou professant des opinions politiques ou une foi religieuse différentes des leurs ;

L'inégalité de l'éducation et des droits sociaux suivant le sexe, la race ou les croyances ;

Le fait d'imposer aux enfants une conception sociale totalitaire, militariste et nationaliste ;

La dissimulation ou le choix arbitraire des sources d'information, la déformation des faits dans un but de propagande ;

L'exploitation de la science et des arts en vue de fins purement nationalistes ;

La négation de la réalité objective et le refus aux artistes de la liberté de création ;

L'usage délibéré de la haine, de la peur et de la suspicion comme méthodes de gouvernement ;

L'encouragement donné à la cruauté par la persécution raciale et politique des soi-disant « ennemis de l'Etat » ;

La glorification de la guerre et du militarisme ;

La répudiation d'un point de vue international basé sur l'amitié et la coopération.

Que pouvons-nous faire en tant qu'éducateurs ?

Il nous faut lutter en faveur d'un système éducatif essentiellement démocratique ;

Diriger nos établissements d'enseignement de manière que l'idéal démocratique y soit réalisé dans la vie quotidienne :

Par la coopération donnant à chacun le sens de sa responsabilité dans la bonne marche de l'ensemble et une part dans les décisions concernant la vie collective et la sienne propre,

Par l'habitude, que nous développerons, de l'indépendance de la pensée et de sa libre expression,

Par la préférence accordée dans nos méthodes pédagogiques à la discussion et à la persuasion sur l'autorité.

Quant au respect de la conscience individuelle, il doit être pour nous un principe intangible.

Une telle éducation n'est réalisable que dans le cadre d'un société démocratique; le sort de la Démocratie doit donc être au premier plan des préoccupations des éducateurs.

Ceux-ci sont en situation d'exercer une influence prépondérante sur l'opinion publique, en dehors de l'exercice de leur tâche professionnelle. Nous rappelons aux membres et aux amis de la Ligue que la foi démocratique doit leur inspirer une activité politique constructive, car les événements mondiaux ont démontré que la défense passive des principes démocratiques est impuissante à conserver et à étendre la Démocratie dans nos sociétés actuelles,

C'est pourquoi nous insistons auprès de tous ceux que l'éducation intéresse pour qu'ils usent de toute l'influence dont ils disposent pour orienter l'opinion publique vers la défense des principes démocratiques et la réalisation complète de l'idéal vers quoi ils tendent.

Nous leur recommandons tout spécialement :

D'organiser dans leurs milieux respectifs une étude approfondie du sens et de la réalisation de la Démocratie à l'Ecole et dans la vie des collectivités ;

De chercher à déterminer jusqu'à quel point notre état social et notre système de gouvernement sont, en fait, réellement démocratiques ;

D'insister pour la réalisation plus rapide de l'égalité d'accession à l'éducation de tous les enfants, quelle que soit la situation sociale ou économique des parents ;

De travailler sans relâche à obtenir que tous les enfants soient placés dans les conditions d'alimentation, de logement, de santé et de travail en dehors desquelles les efforts éducatifs les plus généreux sont voués à l'échec ;

a) De s'astreindre à examiner les méthodes éducatives actuelles du point de vue de leur efficacité pratique ;

b) D'exercer un contrôle vigilant pour le maintien de nos libertés traditionnelles ;

c) De s'unir pour combattre activement toute méthode anti-démocratique ;

De susciter dans le pays toute initiative de nature à aider l'établissement de la justice internationale ;

De faire tout ce qui est en leur pouvoir pour que la Démocratie devienne une réalité effective.

Janvier 1939.

La Sociologie de l'enfant

L'éducation sociale d'une classe de garçons de 11 à 12 ans

(Expérience psychologique, sociologique et pédagogique)

Par Elsa Kohler,

Ancien Professeur à l'Institut de Pédagogie et au Lycée de jeunes filles de Vienne.

Ce qu'on appelle aujourd'hui, par convention, « école active », est un ensemble de théories et de pratiques visant à libérer la spontanéité créatrice de l'enfant, même dans son travail scolaire. Bien que préconisée par de très grands pédagogues, l'école active demande encore beaucoup de travail, j'oserai dire quelques générations d'analyse psychologique et critique.

Deux sortes d'activités se manifestent d'elles-mêmes au moment où l'on donne à un enfant la liberté de faire quelque chose à son choix : l'activité productrice et l'activité sociale. On pourrait dire plus simplement : l'enfant fait quelque chose ou s'occupe de son camarade. Parfois, l'activité s'exerce dans les deux directions : l'enfant fait quelque chose *avec* un camarade dont il s'occupe, ou avec lequel il est en relation. Nous ne traiterons pas, ici, des conditions psychologiques de l'une et de l'autre de ces activités, mais nous espérons qu'un coup d'œil rapide sur une année d'éducation sociale dans une classe vous fera voir un horizon nouveau au delà de l'enceinte grise de la salle de classe.

Pour être complète, je devrais commencer par poser la question : est-ce la mission de l'école d'exercer les enfants à un comportement social ? Il y a des « pour » et des « contre » à ce sujet.

Supposons, ici, que les « pour » l'emportent. Celà me permettra de vous proposer une étude nouvelle, que je résumerai par une question nouvelle : est-ce dans les manuels que l'on apprend à se comporter d'une façon sociale — Si oui, comment devraient-ils être faits ? Sinon, quelle est la façon la plus efficace d'enseigner à des enfants qu'ils ont des camarades et que ces camarades ne devraient pas être seulement pour eux des facteurs négligeables ou des objets de taquinerie ?

Vous répondrez plus tard, vous-mêmes, à toutes ces questions. Pour commencer nous aborderons le sujet en vous faisant voir tout simplement la façon dont s'est passé un essai d'éducation sociale dans une classe de garçons âgés de 11 à 12 ans. (C'est une cinquième, en Suède. Il est l'œuvre de M. Charles Falk, mon collaborateur, qui y a consacré quatre années de travail (deux

années de préparation, une d'essai pédagogique et une de rédaction). Une seule condition de compréhension nous manque encore, et je me hâte de vous la fournir.

La pédagogie scientifique de l'activité est aujourd'hui en état de prouver que c'est l'uniformité et la monotonie de la vie scolaire qu'il faut rendre responsables de certaines difficultés d'ordre psychologique. Un seul genre d'habitudes se développe à l'abri du plan d'études et de l'horaire : on commence par la récitation de la leçon précédente, on en prépare une nouvelle, et après le coup de cloche, la récréation n'interrompt que pour quelques minutes l'attitude de passivité, voire même d'inertie, que la plupart des élèves adoptent en face d'un travail imposé qui ne leur dit rien. Il y a des exceptions, nous le savons ; mais elles n'en confirment que mieux la règle. Le pédagogue psychologue se dit que « la variété réjouit », et il tend à organiser la vie scolaire selon le principe des « situations pédagogiques ». Je me dispense de vous donner ici la définition scientifique d'une situation pédagogique, étant donné que ce terme est assez suggestif pour s'expliquer lui-même.

Nous connaissons cinq situations pédagogiques différentes les unes des autres, ayant chacune un sens que les élèves comprennent et invitant chacune à un comportement spécial. Les voici :

1° La situation éducative. — C'est celle qui naît, au moment (ce moment ne doit pas se répéter trop souvent) où le maître, se posant en ami plus âgé, et non en dictateur, fait comprendre à ses élèves des lois de comportement moral ou intellectuel. Disons plus simplement : la situation éducative, c'est l'heure de la discussion morale, des conseils et surtout des conversations particulières que l'instituteur a parfois avec les enfants. L'instruction religieuse, elle-même, rentre dans cette catégorie.

2° La situation didactique. — Nous entendons sous ce nom l'enseignement proprement dit, seulement avec la modification que cet enseignement respecte les lois de l'évolution de la pensée. Donc, point d'apriorisme doctrinaire, mais stimulation de l'activité personnelle. Le matériel didactique parle son langage propre, le maître n'a qu'à lui donner la parole au moment psychologique où cette parole peut être comprise. Impossible de m'étendre sur ce sujet.

3° La situation individuelle. — C'est ici que la pédagogie scientifique propose une attitude nouvelle tant à l'élève qu'à l'instituteur. Stimulé par le désir de s'approprier quelque chose parmi ce qu'on lui propose, et muni de matériaux de travail, l'élève, abandonné à lui-même, cherche à résoudre un problème, à faire un devoir. Il faut qu'il se tire d'affaire lui-même. Mais il a devant lui des camarades qui sont dans la même situation. Rien de plus naturel que de s'associer avec ses semblables dans une situation précaire. Voudrions-nous priver l'enfant de la collaboration avec d'autres, alors que nous-mêmes y avons si souvent recours ? Nous lui donnerons donc — et c'est justement cette situation-là qui le permet — la permission de travailler avec d'autres, s'il en ressent le besoin, à la condition, seulement, qu'il considère cette collaboration comme un moyen de progrès, non comme un truc scolaire.

4° La situation collective. — Nous entendons, par là, une situation commune où la classe tout entière figure dans un rôle d'*arbitre*. C'est l'heure où chaque élève s'exécute devant ses camarades où il fait ses rapports et où il montre les produits de son travail, pour les soumettre à la critique de tous. La situation collective est encore celle où les enfants traitent en commun tout ce qui a rapport à l'organisation de leur vie scolaire.

5° La fête. — Cette situation, que je n'ai pas besoin de vous expliquer, est, pour ainsi dire, la synthèse des autres. On invite aux fêtes de la classe même les parents ou des élèves d'autres classes. Toute l'activité productrice des enfants est alors en jeu.

Les cinq situations pédagogiques, ici esquissées, ne sont pas indépendantes les unes des autres. Elles sont, au contraire, en relation intime entre elles, car elles concourent toutes à un but commun. Ce qui les unit, c'est le centre d'intérêt auquel les enfants travaillent. Vous connaissez tous l'importance des centres d'intérêt. La belle idée decrolienne se retrouve ici un peu modifiée par des recherches nouvelles sur le principe de la globalisation.

Parmi les cinq situations pédagogiques nommées, il y en a trois qui peuvent tout naturellement servir à l'éducation sociale, à savoir : la situation individuelle, la situation collective et la fête. Toutes trois offrent des occasions précieuses où le maître peut observer le comportement social des élèves et les stimuler à faire mieux, si cela est nécessaire.

Pour des motifs d'exactitude et de clarté, M. Falk s'est borné à exploiter la situation individuelle, mais, déjà, cette étude a fourni des résultats très intéressants.

L'expérience comprend deux périodes, l'une de préparation, l'autre de pratique réelle d'une socialisation du travail. Je vous fais ici un résumé très court des méthodes

adoptées, en appuyant davantage sur les résultats obtenus.

Première Période : Préparation. — Le maître dit un jour à ses élèves : « Nous aurons dorénavant, deux fois par semaine, une heure où vous serez chacun libre de travailler comme vous voudrez. Vous pourrez même travailler avec un ou plusieurs camarades. Nous verrons après si ce genre de travail nous convient. » Le maître prend son carnet et son crayon, et note les phénomènes qu'il attrape au vol. La première heure terminée, il réunit les enfants, et une petite conversation s'engage entre lui et les disciples. On discute les façons de faire, leurs avantages et leurs inconvénients. Les expériences se poursuivent pendant trois mois, presque identiques, si ce n'est que le genre d'occupation varie dans le courant des semaines. La liberté est peu à peu restreinte, tandis que les occasions de collaboration augmentent. Jamais le maître n'oublie d'intercaler une situation éducative entre deux tentatives de collaboration.

Au début, la vie sociale est peu développée : il n'y a que 42,9 % des élèves qui recherchent des camarades ; douze semaines après, 71 % des élèves travaillent en groupe. Nous constatons donc une augmentation de comportement social : résultat fort satisfaisant. Dans quelques devoirs personnels que les élèves écrivent entre temps, on voit paraître leurs premières réflexions sur ce genre de travail. Le maître discute avec la classe la valeur morale de la collaboration, qui prend des formes plus sérieuses et mieux adaptées au but que l'on a en vue. Les groupements se stabilisent lentement. Le groupe est, au début, composé de 2 enfants ; après douze semaines, ils atteignent la moyenne de 2,57. C'est un signe — modeste encore — mais, un signe, tout de même, que le besoin de travailler *à trois* augmente. Disons, tout de suite, que ce nombre de collaborateurs semble être le plus favorable, tant au point de vue psychologique qu'au point de vue sociologique et pédagogique.

Ch. Falk étudie aussi l'aptitude sociale des individus et constate que ce sont les élèves intelligents qui comprennent, dès le début, les avantages de la collaboration.

Après deux périodes de tâtonnements, les enfants ont fait des progrès sur toute la ligne. Le plus étonnant, c'est leur attitude à l'égard de leurs efforts. Au début, fort contents de leur travail, quel qu'il soit, ils sont, à la fin, plus sévères que le maître ! Leur sens critique s'est éveillé.

Encouragé par les progrès de ses élèves, Ch. Falk résolut de pousser la chose plus loin encore : ce fut le début d'une nouvelle période d'observation, où la socialisation du travail fut l'objet de soins encore plus intenses. On procéda à la constitution de groupements durables (vous vous rappelez que pendant la première période, il n'était question que d'une heure par semaine). C'est ici que Ch. Falk commit une petite erreur, qu'il reconnut plus tard, dans le courant de l'année. Il engagea les enfants à se grouper quatre par quatre et à faire dans chaque groupe l'élection d'un chef. La façon dont les élèves s'acquittèrent de cette obligation trahit, cependant, que leur sentiment de responsabilité s'était beaucoup développé pendant la période préparatoire.

Puis on procéda à une chose plus difficile encore : à se donner des lois fondées sur la courte expérience qu'on avait gagnée pendant trois mois.

Chaque élève écrivit, sans préparation, le « code » des lois qu'il jugeait nécessaires. Quelques-uns écrivirent jusqu'à quinze articles, d'autres furent moins inspirés. C'est justement un de ceux-là que je choisis comme exemple.

LOIS DU TRAVAIL

1. — Il faut travailler, autant que possible, afin d'arriver au bout des programmes.

2. — Pour arriver au bout des programmes, il faut qu'on travaille ensemble.

3. — Il n'est permis que de chuchoter. Quand on parle trop haut, on dérange les autres.

4. — Il faut aider les autres, s'ils en ont besoin.

5. — Point de copie, on n'y apprend rien.

6. — Le chef est obligé, entre temps, de veiller au silence.

7. — Il ne faut pas trop dessiner, on n'y apprend rien.

8. — Il est défendu de manger des bonbons, autrement on salit le devoir.

Dans le courant de l'année, à un moment où le zèle était en train de diminuer, les enfants furent invités à écrire, encore une fois, des lois de conduite.

La comparaison des deux éditions du « code » est instructive, mais elle demanderait une étude détaillée qu'il m'est impossible de faire. Je me borne à dire que la seconde fois, les enfants ont fait preuve de régression, mais — chose curieuse — aussi de plus de conscience. Ils oublient, par exemple, l'entr'aide, et s'occupent davantage des difficultés personnelles et sociales qui s'opposent à l'entente. N'est-ce pas comme un premier augure des difficultés que nous autres, adultes, éprouvons en face de la vie sociale ?

Ch. Falk s'attaque, alors, à l'éducation de chaque élève et montre les aptitudes et les difficultés de chacun à travailler avec des camarades. Une aide discrète au développement est fournie par le maître, chaque fois que l'occasion s'en présente. Ne citons qu'un exemple :

Léonard, le dernier élève de la classe, enfant arriéré et débile qui cherche des amis, mais n'en trouve pas, se voit un jour comme fortuitement placé à côté d'Axel, le garçon le plus charitable de la classe (c'est le maître qui avait joué ici le rôle de la Providence !) Vous devinez ce qui va se passer : Léonard a le bonheur de jouir d'un rayon d'amitié, l'autre du plaisir discret de donner.

Tout un chapitre de l'ouvrage est consacré aux « conflits » et à la façon dont le maître et les élèves s'efforcent de les régler.

Un élève, Arvid, raconte tout au long l'histoire d'un schisme dans son groupe. Ce document est analysé par Ch. Falk et contient des constatations précieuses sur la psychologie de la discorde.

En définitive, l'éducation sociale en classe est une chose de bon sens. Aussi, permettez-moi d'attirer votre attention sur trois aspects de la même question, à savoir : l'aspect psychologique, l'aspect pédagogique et l'aspect sociologique de cette éducation.

1° La psychologie moderne, surtout l'œuvre de M. Piaget, les publications de M. Reininger à Vienne et, l'année dernière, le livre du Finlandais Matti Koskenniemi, nous montrent qu'à l'âge de 11 ans les enfants sont tout particulièrement aptes aux relations avec des camarades du même âge. Ce ne sont pas seulement les jeux, mais aussi des intérêts de toutes sortes qui les réunissent. C'est l'âge des découvertes, des collections, du travail manuel, des lectures ; bref, l'âge de l'épanouissement des aptitudes et du travail. Pourquoi laisser un enfant de cet âge apprendre en solitaire une leçon, « la leçon du lendemain », qui ne lui rapporte rien de plus qu'une bonne note ?

2° Nous avons vu l'évolution des groupements. C'est une question de sociologie autant que de psychologie. Le groupement de cet âge a sa physionomie particulière et son importance indubitable : il annonce le groupement de l'âge suivant qui — à son tour — précède un stade nouveau. Pourquoi ne pas tenir compte du facteur de l'évolution en sociologie ? Le comportement social s'acquiert pendant l'enfance. Permettons-lui donc de naître et de se développer. N'est-il pas vrai que nous autres, les vieux, avons été, à l'école, élevés en solitaires et avons eu beaucoup de peine à prendre des habitudes sociales à l'âge mûr ? On parle beaucoup de la formation des habitudes. Au contraire des abeilles et des fourmis, que l'instinct incite à créer des communautés de travail, l'être humain, muni d'intelligence et de volonté, acquiert ses expériences au fur et à mesure. Pourquoi le priver des occasions de les former et pourquoi remplacer par des manuels les leçons que la vie donne elle-même ? Il n'y a plus à en douter : le comportement social d'une société à venir sera le résultat d'*une éducation nouvelle*.

3° Ceci nous mène tout droit à la question pédagogique. Le comportement social qui s'acquiert pendant l'enfance est menacé par bien des dangers. Pourquoi l'abandonner tout entier à ces dangers (1) au lieu de le laisser croître sous l'œil vigilant de l'éducateur ? Ce n'est pas pendant la récréation seulement qu'il faudrait l'étudier ; c'est à l'heure de l'occupation sérieuse, où il se révèle dans toute son importance. C'est à ce moment que la personnalité de l'enfant se dessine devant le regard du maître et que la petite communauté scolaire tout entière lui révèlera sa structure. Vous avez entendu la formule que la pédagogie scientifique propose : Aide au développement et rien de plus. Aide au développement, et non dictature. Mais cette aide est variée comme la vie elle-même, elle s'offre aujourd'hui en problème séduisant, mais difficile, au chercheur en quête de solution.

---

(1) L'ouvrage de Pergaud : *La guerre des boutons*, illustre intensément cette remarque (N. D L. R.).

Pour la formation psychologique du corps enseignant

La VIe Conférence internationale de l'Instruction publique, réunie à Genève du 19 au 23 juillet 1937, sur la convocation du Bureau international d'Education, a adopté des recommandations qui revêtent une importance exceptionnelle (1). Elles ne symbolisent rien de moins que le passage de l'Ecole publique à une ère nouvelle, le passage de la phase « littéraire » d'hier à la phase « scientifique » ou technique de demain.

Empruntons à l'Annuaire de 1938 du B. I. E. les textes suivants « concernant l'enseignement de la psychologie dans la préparation des maître primaires et secondaires » (p. 489). — « Toute éducation et toute technique pédagogique... doivent être adaptées à la mentalité des enfants ou des adolescents. » — « Les sciences psychologiques ont réalisé dans ces dernières années des progrès très marqués dont la connaissance est de très grande importance pour les éducateurs », ne fût-ce que pour « développer en eux le goût et le sens de l'observation, ainsi qu'une attitude de prudence et de respect à l'égard de l'enfant et des lois de son développement psychique ». Il importe donc « que les futurs éducateurs acquièrent une solide formation psychologique » portant spécialement « sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent », ceci sans doute au moyen de tests et de méthodes métriques, mais aussi et surtout par « une étude qualitative du développement mental et de la structure de l'esprit de l'enfant, sous les aspects intellectuels et affectifs, individuels et sociaux ». Il convient de prévoir aussi l'étude « des enfants difficiles ou anormaux (en liaison avec les services médico-pédagogiques), des aptitudes et caractères individuels (en liaison avec les services d'orientation scolaire et professionnelle) et des divers milieux, familiaux, scolaires, etc. dans lesquels se développent les enfants ». Cela suppose : observations, expériences, recherches personnelles ; cela suppose préalablement une préparation biologique suffisante pour permettre aux futurs éducateurs « de bien comprendre toute la signification des expériences auxquelles ils sont appelés à collaborer ». Enfin, il convient « que cet enseignement soit donné par des professeurs suffisamment préparés eux-mêmes ...par leur pratique de l'expérimentation scientifique et des techniques de la psychologie ».

Cette dernière remarque est capitale — au sens propre et étymologique du terme. — Car c'est de la tête que partent les directives : des Ecoles normales aux maîtres, des maîtres aux enfants de la nation, de ces enfants d'aujourd'hui qui seront la chair et le sang de la nation, une fois parvenus à l'âge adulte.

Mais il ne suffit pas que les maîtres veuillent agir en se conformant aux lois de la psychologie et qu'ils soient en mesure de le faire. Il faut que les inspecteurs leur viennent en aide dans les cas difficiles. Or c'est souvent l'inverse qui s'est produit jusqu'ici. Les maîtres novateurs — raisonnablement et scientifiquement novateurs — ont vu se dresser nombre de fois contre eux des inspecteurs ignorants et routiniers, quand ce n'était pas, en plus, le monde encore plus ignare et routinier des parents... Celui qui écrit ces lignes a été saisi nombre de fois d'une sainte colère en constatant la conduite inqualifiable de certains inspecteurs à l'égard des plus intelligents de ses anciens élèves-maîtres.

Or voici ce que les délégués de nombreux Etats réunis à cette même conférence de Genève recommandent « aux Ministères de l'Instruction publique concernant l'inspection de l'enseignement » (*loc. cit.*, p. 485) : « Les découvertes dues à une plus exacte connaissance de la psychologie de l'enfant et aux sciences de l'éducation » doivent se traduire « aussi rapidement et aussi complètement que possible par l'adoption de méthodes toujours plus actives, plus intuitives et plus concrètes ». Les maîtres doivent donc recevoir désormais « une formation plus exactement adaptée à leur mission» ; et, une fois formés, il doivent « bénéficier, à tous les degrés, d'une grande liberté dans le choix et l'application de leurs méthodes, en même temps qu'ils ont droit au respect de leur liberté intellectuelle ». Ils doivent être « soutenus, encouragés et guidés » et ce rôle incombe « essentiellement » et tout naturellement aux inspecteurs.

Ceci implique que les inspecteurs soient choisis après enquête sérieuse « sur leurs aptitudes morales et intellectuelles à l'exercice d'une fonction délicate entre toutes ; que nul ne puisse être appelé à cette fonction s'il n'a au préalable affirmé sa curiosité et sa com-

(1) Voir le n° 134, janvier 1938 de P.E.N.

préhension des questions relatives à l'éducation », ceci par une préparation spéciale comportant l'étude de la pédagogie comparée et celle des systèmes d'organisation scolaire d'autres pays ; que l'examen d'aptitude à l'inspection comporte entre autres « l'analyse de cas concrets » et « l'aptitude à administrer avec intelligence, tact et justice ». (Ne trouvez-vous pas que cela est délicieusement exprimé ?) Les inspecteurs doivent en outre « se maintenir au courant du mouvement pédagogique », en avoir non seulement le devoir, mais le loisir, pouvoir voyager à l'étranger, participer à des stages et cours spéciaux, aux travaux de commissions d'études, etc. Une spécialisation — non par branches, mais par techniques d'enseignement — est nécessaire pour leur permettre de remplir cette « mission de donner des directives » aux autres inspecteurs, de façon à établir un lien, comme celui, réciproque, établi entre le médecin de famille et le médecin spécialiste, chacun disposant de connaissances « concentrées » ou « différenciées » qui doivent se compléter.

Ce ne sont encore là, bien entendu, que des « recommandations » et dont beaucoup semblent aller sans dire. Mais quand on constate d'où elles viennent et à qui elles s'adressent, un espoir sérieux est permis !

Ad. F.

De la valeur des biographies

Il n'est pas donné à chacun d'écrire des biographies d'hommes ou de femmes remarquables en des termes qui éveillent chez les adolescents l'enthousiasme pour la beauté morale et le désir d'imiter ceux qui ont su l'incarner. On rencontre sur le marché des livres des biographies s'adressant aux adultes et qui dépassent par leur envergure le cercle des préoccupations de la jeunesse. Ou bien, au contraire, des biographies trop enfantines, dans le mauvais sens du terme, les unes sèches, sans âme, les autres moralisatrices et, de ce fait, détestées — donc : détestables ! Car la jeunesse est inflammable ; elle prise fort (si elle n'est pas déformée) ce qui est grand et beau : sacrifice de soi à la vérite ou à l'amour de l'humanité ; ou encore : courage, endurance, désintéressement. Mais elle n'aime pas qu'on lui propose ces vertus comme des devoirs et qu'on lui inflige des modèles qui ne seraient pas de son choix.

La Suisse n'est qu'un petit pays ; il a pourtant paru sur ce territoire minime où se coudoient quatre langues, des religions et des cultures bien diverses, deux séries d'ouvrages biographiques qui ont rencontré un succès remarquable. L'une de ces séries est en français ; ce sont les trois ouvrages de Mlle Alice Descoeudres « Héros » — « Encore des héros » — « Héros et héroïnes » dont nous avons parlé au moment où ils ont paru. L'autre série est en langue allemande et due à la plume de M. Fritz Wartenweiler, un homme que l'on a pu désigner avec raison comme un Pestalozzi moderne. Disciple et imitateur de Grundtwig, le célèbre fondateur des Ecoles paysannes du Danemark, il œuvrait depuis plus de trente ans en Suisse orientale quand le devoir lui est apparu de chercher à nouer des liens culturels plus étroits entre les tenants des diverses régions et langues de son pays natal. Depuis quelques années, sa maison du Herzberg au dessus d'Aaru est devenue le lieu de rendez-vous de jeunes travailleurs de toutes les parties de la Suisse.

Conteur plein de feu et de cœur, Fritz Wartenweiler avait depuis longtemps remarqué quel puissant élément d'enthousiasme et d'éducation l'on rencontre dans le récit de biographies de héros — pour reprendre le mot d'Alice Descoeudres. — Et, de fil en aiguille, il a été conduit à en rédiger toute une série. C'est de celles-ci que je voudrais parler. Et si je les signale aux lecteurs de langue française, c'est que j'ai pu observer quel stimulant, quel appui leur lecture apporte aux jeunes gens et aux jeunes filles qui, désireux d'apprendre l'allemand, cherchent, pour se perfectionner, une lecture propre à les passionner. Plutôt que de lire des textes ennuyeux ou des romans d'imagination, l'adolescent trouve ici, en un langage simple et chaleureux, des récits réels, vécus et infiniment attachants.

Une partie de ces petits ouvrages concerne des hommes remarquables de la Suisse alémanique.

Voici *Albrecht Haller* (1708-1777), un « génie universel » (25 pages, 15 centimes suisses) avec un portrait et un choix de pensées.

Voici *Hans Konrad Escher* dit : de la Linth (collection « Schweizerisches Jugendschriftenwerk » à 25 centimes, n° 54-55, 62 pages),

bientôt un million de ces opuscules auront été écoulés parmi la jeunesse suisse). Une existence difficile n'a pas empêché Escher de devenir un bienfaiteur du pays en drainant et assainissant une vaste région marécageuse et inculte en amont du lac de Zurich : cette conquête, achevée entre 1809 et 1812, non moins que sa bonté, lui attira la gratitude de milliers de travailleurs et de paysans.

Voici « Deux chefs » : *Eugen Huber*, 1849-1923, un chef de la démocratie suisse, le principal auteur du code civil, et *Wilhelm Schmidt* (1859-1924), inventeur dès sa plus tendre enfance, qui perfectionna les machines à vapeur et sut vaincre tous les obstacles qu'accumulèrent devant lui la pauvreté et l'incompréhension des hommes.

La Suisse italienne figure ici par la biographie de *Stefano Franscini* (1796-1857) « un homme à chiffres au cœur chaud », statisticien, politicien, magistrat...

La Suisse romande, par le *Père Girard* de Fribourg (1765-1850) « un ami des enfants en soutane noire », le grand pédagogue qui propagea l'enseignement mutuel ; — *Alexandre Vinet* (1797-1847), philosophe vaudois, grand hérault de la liberté ; — *Henry Dunant* (1828-1910), fondateur de la Croix-Rouge internationale ; — le *Général Dufour* (1787-1875), tour à tour général dans une guerre civile religieuse où — miracle ! — il n'y eut presque point d'hommes tués, — co-fondateur de la Croix-Rouge et cartographe de renommée universelle — *Auguste Forel* (1848-1931) « une lutte de toute une vie pour la santé du corps et de l'âme » : psychiatrie, anti-alcoolisme, paix universelle.

Plusieurs de ces biographies ont été réunies en deux volumes : *Führende Schweizer in schweren Krisenzeiten* : Bruder Klaus (Nicolas de Flue), Escher de la Linth et le Général Dufour, déjà mentionnés. (Ouvrage imprimé malheureusement en caractères gothiques, alors que les deux fascicules *Vom Adler zum Kreuz* sur le général Dufour, sont imprimés, comme aussi l'opuscule sur Henry Dunant, en caractères latins). Ce livre a été édité à Zurich par le Rotapfel-Verlag (12, pages, fr. 2,30). Plus important encore est l'ouvrage *Meister und Diener* (même éditeur, 192 p., fr. s. 5. —) qui réunit les études mentionnées ci-dessus sur Huber, Schmidt, Forel, Vinet, le Père Girard et une biographie que nous n'avions pas encore signalée sur le Mahatma Gandhi, le grand politicien et rénovateur pacifique de l'Inde.

A la série des études consacrées à des étrangers à la Suisse appartiennent, outre Gandhi, le Français alsacien *Albert Schweitzer*, « le docteur de la forêt vierge », médecin colonial, musicien, écrivain, philosophe et indianiste de toute première valeur, et le Suédois *Fritjof Nansen* auquel Fritz Wartenweiler a consacré plusieurs études : d'abord deux opuscules (de 25 centimes chacun) : « En avant vers le Pôle Nord » et « En avant vers l'Amour du Prochain » où l'auteur rappelle le rôle joué par le grand explorateur à la Société des Nations et en faveur des apatrides — dont le passeport s'appelle, maintenant encore, le « passeport Nansen »; — puis un gros livre de 293 pages (même éditeur, 7 fr. s., avec édition populaire à fr. 3. —) orné de 6 illustrations et s'adressant non plus aux enfants mais aux grands jeunes gens et aux adultes. C'est une des biographies les plus fouillées de l'explorateur du Fram, du naturaliste, du patriote, du philanthrope, « médecin de l'humanité souffrante ». On a dit de ce livre : « chaque pas de ce puissant Wiking à travers le monde et au travers de mille aventures, dès la jeunesse et jusqu'à la vieillesse, révèle une personnalité forte, transcendante, endurante, pour qui rien n'apparaissait comme impossible. » — « L'amour du prochain est de la politique réaliste », a écrit l'auteur en épigraphe.

Choisir parmi cette belle série de biographies des lectures courantes de langue allemande, ce n'est pas seulement mettre sous les yeux des élèves des textes en une langue claire, simple et belle, c'est aussi présenter aux yeux de leur esprit le tableau d'existences passionnantes, parce que suscitées elles-mêmes par une passion : celle du bien de l'humanité.

Ad. F.

P. S. — Ces lignes étaient écrites quand nous avons reçu pour compte-rendu un ouvrage faisant partie d'une série biographique lancée récemment. Bien qu'il s'agisse d'une collection de langue française, je pense que c'est ici qu'il faut en parler. Mes propos se rattacheront en effet étroitement aux préoccupations qui ont fait l'objet du premier paragraphe de cet article.

Ce sont les éditions « Je Sers » (107, boulevard Raspail, Paris VIe) et « Labor » (Le Grand Lancy, Genève) qui publient la collection « Les Vainqueurs », sous la direction de M. Th. Geisendorf-Des Gouttes, Docteur ès lettres. Ont déjà paru : *Pierre Valdo, l'apôtre des vallées Vaudoises*, par Jean Jalla ; *Jean-Frédéric Oberlin, un grand serviteur*, par Mlle J. de Mestral-Combremont ; *John Bunyan, chaudronnier, poète, évangéliste*, par Robert Farelly ; *Noody, homme de réveil et d'union*, par James E. Siordet ; enfin celui du Dr Venceslas Husa sur *Masaryk, fils de serf, père d'un peuple*. — Parmi les ouvrages à paraître, mentionnons les biographies de Savonarole, Booker T. Washington, Kagawa,

Guillaume d'Orange, Nathan Söderblom, John Wesley, Saint François d'Assise. Il suffit d'énumérer ces noms pour se rendre compte qu'il s'agit ici d'une collection spécifiquement protestante. Toutefois la personnalité même de M. Geisendorf-Des Gouttes permet d'assurer que ces portraits seront conçus dans un esprit de largeur doctrinale et d'élévation spirituelle.

C'est le cas, en tout cas, du beau livre du Dr Venceslas Husa qui fut un ami personnel du Président Masaryk (vol. 12 × 18,5 de 151 pages, avec 38 reproductions photographiques fr. F. 12, — fr. S. 2,20). Nous avions lu déjà plusieurs biographies de ce héros moderne, les unes plus spécifiquement philosophiques — où l'on voit le savant professeur tchèque très proche des vues de Jean Huss et des thèses du « Progrès spirituel » et de « l'Ecole active » ; — d'autres avec une note apologétique peut-être un peu trop accentuée. Ici tout est simple et vrai. Les anecdotes typiques abondent et quand on a connu personnellement l'homme, on le retrouve dans ces pages tout entier, avec son courage moral indomptable, son abnégation absolue, sa puissance de travail vraiment étonnante et sa parfaite modestie. Apprenti forgeron, professeur d'Université : cette ascension, à elle seule, eût mérité un livre. A 64 ans, bien des professeurs songent à se retirer. Masaryk allait, à ce moment, commencer sa carrière véritable : créer l'indépendance de son peuple et organiser chez lui la démocratie. Tâche prodigieuse : L'anabase des légions tchèques à travers la Sibérie touche à la légende. L'homme fut à la hauteur de cette entreprise : concrétiser les énergies d'un peuple qui voulait naître et vivre libre.

Masaryk est mort. Quelle n'eût pas été sa douleur s'il lui avait été donné d'assister à l'amputation et à la vassalisation de son pays par le IIIe Reich. Il est mort à temps. Mais l'image étonnante de ce sage moderne servira de ferment à une résurrection. Nous en avons la conviction.

Ad. F.

A travers la presse pédagogique française

Pédagogie générale.

A propos « *du choix des manuels scolaires* » nous trouvons, dans l'Ecole Emancipée (octobre 1938) une série d'articles de E. Delaunay qui seront aussi utiles aux auteurs de manuels qu'aux maîtres chargés de les utiliser.

L'auteur envisage successivement la valeur économique de l'ouvrage, le format et la commodité d'emploi, le contenu, l'ordre méthodique, les qualités d'une leçon, les exercices d'application et ses critiques son tout à fait judicieuses.

Dans l'Ecole et la Vie (janvier 1939), Hamann étudie le *Rôle de la mémoire dans l'acquisition des notions de géométrie inscrites au programme des C. C.*. Citons sa conclusion :

« La mémoire, pouvoir merveilleux de l'intelligence,... exige qu'on lui fournisse des matériaux de choix qui favoriseront l'essor de la pensée... En géométrie, comme dans les autres sciences, comme dans les lettres, il faut à l'esprit des connaissances bien comprises et bien acquises, pour lui offrir la possibilité d'une activité normale, condition de son développement ». J. Aulas, dans l'Ecole Emancipée, étudie les répercussions de la Réforme de l'Enseignement du point de vue de la préparation au nouveau certificat d'Etudes.

Ses critiques sont généralement justifiées et, lorsqu'il cite des sujets d'examen en conseillant de les rejeter, nous ne pouvons que l'approuver. Naturellement, il propose des épreuves et montre qu'il est souvent facile de rendre acceptable une question mal posée en la simplifiant.

Pédagogie expérimentale.

Le numéro d'octobre du bulletin de la Société Alfred Binet est consacré aux *Tests de lecture*. Il contient une conférence de Th. Simon faite aux *Journées pédagogiques de Nice*. Le lecteur y trouvera rassemblés des documents épars dans différents numéros du Bulletin ainsi que quelques aperçus nouveaux.

L'auteur termine en écrivant que les tests représentent une méthode pour déceler les besoins précis des enfants et donc pour adapter à ces besoins les techniques d'enseignement d'ordre plus général.

Psychologie.

Dans un article de La Nouvelle Education qui a pour but d'exposer les conditions d'un

Examen psychologique, M. E. Morgaut traite des *Aptitudes intellectuelles et des aptitudes manuelles*. Il rappelle qu'un mauvais élève n'est pas forcément un manuel et qu'il y a des gens étonnamment adroits qui sont d'une habileté médiocre ou mauvaise.

C'est le cas de certains jongleurs qui nous surprennent par leur adresse. Non seulement ils ne font pas de meilleurs ouvriers manuels que la masse des maladroits, mais ils sont souvent incapables d'autre chose que de continuer leurs jongleries ». Plus loin, à propos des esprits abstraits dont l'échelon supérieur est constitué par des penseurs sans liaison avec le réel, il ajoute :

« On n'a jamais semblé croire qu'un cérébral pur peut être aussi embarrassé de son intelligence qu'un géant l'est de sa haute taille pour vivre humainement. En réalité, certaines intelligences réputées supérieures ne le sont que parce qu'on n'exige jamais d'elles qu'elles passent à l'action ».

Education.

On trouvera dans le Bulletin de l'A. Royale MÉDICO-PÉDAGOGIQUE liégeoise (janvier 1939) deux articles, résultat du travail collectif d'élèves, sur « *Les sanctions en éducation* » et « *Faut-il punir l'enfant ?* »

M. H. Marty rappelle, dans EDUCATION, le souvenir de *F. W. Parker* dont la doctrine se résume dans cette phrase : « *Faire que l'enfant aime son travail et qu'il aime à aider les autres* ».

Enseignements.

a) *Sciences d'observation*

Le numéro de janvier 1939 du TRAVAIL MANUEL SCOLAIRE donne un article très documenté de Chambordon sur « *une ruchette d'observation* ». Le maître y trouvera toutes les indications matérielles nécessaires pour la réaliser et pour donner à ses élèves, même à la ville, la possibilité de fructueuses observations.

b) *Langues vivantes*

Le BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT publié par la S. D. N. consacre une grande partie de son numéro de décembre dernier à l'*Enseignement des langues vivantes comme facteur de la connaissance mutuelle des peuples* et dans les sujets qui s'en rapprochent. C'est une étude extrêmement bien documentée que l'on lira avec profit.

c) *Dessin*

Le IVe *Cahier de Pédagogie Moderne*, (BOURRELIER, éditeur), est consacré au *Dessin* ; il est aussi bien réalisé que les précédents et l'illustration est parfaite.

Le dessin n'est plus considéré comme *l'apanage des cancres* (Georges Huismau) mais un ouvrage comme celui-ci est indispensable pour montrer tout ce qu'on doit attendre de cette discipline et qui est excellemment résumé dans l'article de P. Valeyre qui conclut .

« Ainsi, sous la forme d'illustrations de textes, de croquis documentaires, de schémas explicatifs, de graphiques, le rôle du dessin se découvre bien plus étendu que son rôle premier d'éducateur esthétique. Instrument d'enseignement, d'interrogation, de contrôle, de culture générale, il se recommande par sa clarté, sa concision, sa vie, son éloquence. Le maître trouve en lui de quoi rendre sa classe plus joyeuse et féconde, l'enfant une langue universelle aussi propre à développer en lui l'amour de la vie que l'amour du rêve ».

d) *Education physique.*

Le numéro 47 de l'EDUCATION PHYSIQUE consacre ses notes pédagogiques à la *Natation*. Contentons-nous de donner les titres de ses rubriques : *Un canot chavire* ; *Comment se comporter dans une embarcation* ; *Apprendre à plonger ; l'Enseignement élémentaire de la natation ; ce que devrait être une méthode moderne.*

Signalons également un article de Georges Bertier, dans la VIE HÉBERTISTE : *Le devoir présent des éducateurs français* où l'auteur écrit notamment : « Chacun de nous doit tendre son action vers la formation totale de l'homme. Si un système d'éducation ne cultive que l'intelligence, il forme des êtres incomplets et déformés.

Si une méthode d'éducation physique ne vise qu'à fortifier et à assouplir les articulations et les muscles, elle crée de belles machines et non pas des hommes ».

e) *Musique.*

On lira avec intérêt dans l'EDUCATEUR PROLÉTARIEN (7 et 8) les articles de Freinet : *Du nouveau dans l'Enseignement de la Musique.* Il montre que l'on doit s'orienter « vers une véritable technique de l'enseignement du chant et de la musique par le chant et l'expression libre spontanée. »

Après avoir évoqué le chant des oiseaux, la *prière* du marchand de chiffons, l'appel du bouvier, il ajoute :

« Alors... nos enfants feront mieux que d'apprendre la musique : la musique participera à leur vie, prendra sa place parmi les activités naturelles de la classe ; elle cessera d'être un élément passif et scolastique pour redevenir cette étincelle d'humanité, cette lueur de bonheur, cette portion d'éternité qui, au même titre que la création littéraire

et le dessin spontané, illumineront en enrichiront pour les viriliser les prometteuses possibilités de nos enfants ».

f) *Activités dirigées*

L'ECOLE LIBÉRATRICE publie depuis octobre dernier dans cette rubrique des articles de Vial, Pierre et Baucomont qui ont envisagé successivement les différents côtés de la question. Le lecteur y verra préconisées toutes les techniques de l' « Ecole active » ; il trouvera en outre, de nombreux renseignements d'ordre pratique.

Ces articles sont complétés par ceux de Dumas et de Champeau. L'Education nouvelle, dit Dumas, est la véritable éducation et il demande, avec Jaurès, de « *comprendre l'idéal et aller vers le réel* ». Champeau organise la préparation des guides pour les visites des écoliers dans les Musées et nous conseillons à tous ceux que la question intéresse de suivre les indications données à ce sujet dans l'ECOLE LIBÉRATRICE.

COPAIN-COP, après avoir donné des plans de modèles réduits d'avions, cherche à faire appel à l'activité spontanée de l'enfant en proposant des concours. Dans l'ECOLE ET LA VIE, c'est Lebreton qui écrit les articles sur les *Activités dirigées*. Il envisage successivement ce qu'il est possible de faire par beau temps (forêt, cours d'eau) pour les fêtes scolaires de Noël, par mauvais temps, etc.

On se servira utilement des renseignements pratiques qu'il donne mais nous ferons quelques réserves sur les *récréations arithmétiques* qui, à notre avis, ne sont que de quelconques *récréations*.

Dans la même revue, un article de Louis est consacré à la *construction des plans-reliefs*.

Mme Guéritte fait également des « *Réflexions sur les loisirs* » dans le N° 170 de la NOUVELLE EDUCATION.

C'est enfin aux activités dirigées que l'on peut rattacher l'article de Lefranc paru dans le numéro 1 de l'E. L. sur : l'*Enseignement de l'Histoire du Travail à l'école primaire*. Avec nous, l'auteur rappelle que l'enseignement traditionnel de l'histoire est insuffisant et il montre les qualités de ce nouvel enseignement dont le caractère concret permet à l'enfant d'entrer en contact immédiat avec la réalité.

Nous conseillons à ceux qui désirent se constituer une documentation complète sur les Activités dirigées, de s'abonner à « ACTIVITÉS », le bulletin mensuel d'information publié par les ÉDITIONS BOURRELIER.

Lucien BOËS.

Revues de langue anglaise

AMÉRIQUE

LA « SEMAINE DE L'EDUCATION » AUX ETATS-UNIS.

La « semaine de l'éducation », célébrée en novembre dernier dans les 48 Etats, après une préparaiton intensive, est le sujet de plusieurs articles dans *The Journal of the National Education in the United States* depuis le printemps dernier.

C'est une période désignée où, chaque année, les membres de l'enseignement, les parents d'élèves et tous les citoyens sont invités à consacrer leur attention et leurs réflexions à leurs écoles, à l'œuvre qu'elles accomplissent, aux méthodes qu'elles ont mises en usage, à leur adaptation aux besoins actuels, et à la meilleure façon d'augmenter leur efficacité. Des millions de visiteurs assistent aux classes et aux autres démonstrations ou manifestations organisées pour eux ; un plus grand nombre encore d'Américains en ont l'écho, par la presse, la radio, les expositions, les spectacles, les conférences, discours ou sermons qui leur sont partout offerts à cette occasion. La « semaine de l'éducation », fondée par les autorités militaires en 1921, parce que beaucoup d'illettrés et d'hommes en état d'insuffisance physique s'étaient révélés parmi ceux que la Grande Guerre avait appelés sous les drapeaux, se déroule aujourd'hui sous le patronage d'honneur du gouverneur dans quarante Etats ; de nombreuses et puissantes associations, comme celle des Parents et des Maîtres, beaucoup de Sociétés féminines et presque toutes les Associations pédagogiques de l'Atlantique au Pacifique y collaborent. Chaque centre établit un programme sur un thème commun. Celui de novembre dernier reflétait toute l'ampleur des préoccupations des éducateurs en Amérique et leur foi démocratique, en même temps que leur confiance en l'avenir :

L'ÉDUCATION EN VUE DE L'AMÉRIQUE DE DEMAIN.

Dimanche 6 novembre :
Notre règle d'or, faites à autrui ce que vous voudriez qu'on vous fît à vous-même ;
Lundi 7 :
Former des esprits sains dans des corps sains.
Mardi 8 :
L'acquisition des techniques élémentaires.
Mercredi 9 :
La formation du jugement moral et intellectuel.
Jeudi 10 :
L'acceptation des nouvelles responsabilités civiques.
Vendredi 11 :
La défense de notre idéal de liberté.
Samedi 12 :
L'établissement de la sécurité pour tous.

L'Enseignement des Arts.

Progressive Education met le sujet à l'ordre du jour dans son numéro de mai.

« Il nous faut rappeler constamment l'importance du rôle des arts dans la vie et dans l'éducation, écrit M. Carson Ryan dans son éditorial. « Après tout, seul il est véritablement essentiel. Toutes les fois que, avec le Dr Dewey, on établit la liaison entre l'élément culturel et l'élément humain, les arts sont indispensables. Dans tout programme où l'éducation est conçue comme le moyen d'enrichir la vie, ils sont à la base... les écoles appliquent le terme « fondamental » d'une façon particulièrement malheureuse, à certains moyens élémentaires de culture ou à certaines connaissances littérales qui n'ont rien de « fondamental ». En fait ce sont d'autres branches (les arts en particulier) qui sont d'une importance essentielle dans l'existence. et par conséquent dans l'éducation. »

Les articles suivants développent les divers aspects du sujet :
L'art en tant qu'expression des grands élèves.
L'art pour les adolescents.
Les arts comme moyen d'éducation dans l'enseignement secondaire.
L'artiste en tant que professeur.
Les arts ruraux vivants.
L'art américain et la vie américaine.

John Dewey prend la quesion d'un manière plus générale : ce sont les études sociales qui lui paraissent devoir être au centre de l'éducation, non à titre de science indépendante, mais plutôt associées à toutes les autres branches particulières, qui acquièrent ainsi une portée définie et un sens concret. Dans cette vue d'ensemble, l'art reprend ses droits lorsque le philosophe écrit : « les œuvres esthétiques, qui ne sont pas séparées des réalités ordinaires et auxquelles peut participer toute une communauté, sont le signe d'une vie collective unifiée. Mais elle contribuent aussi merveilleusement à la création d'une telle vie. La transformation des éléments de l'expérience par l'expresssion n'est pas un acte exceptionnel réservé à l'artiste et à quelques personnes qui, ça et là, se trouvent goûter l'œuvre d'art. Dans la mesure où l'art remplit son rôle, il transforme l'expérience de la communauté tout entière dans le sens d'une unité et d'un ordre plus élevés » (*Art as Experience*, chap. IV).

L'Education des jeunes enfants.

Tel est le sujet d'ensemble de *Progressive Education* dans son n° d'octobre 38.

C. M. Dixon, sous le titre « *Ce que coûtent les conventions* », se demande à quoi est due l'inhibition des facultés créatrices, si frappante chez l'enfant qui grandit.

« Pourrait-on découvrir ce qu'il advient de cette merveilleuse activité créatrice des petits enfants ?... Il nous appartient probablement à nous, professeurs, de poser cette question, dont on se débarrasse d'habitude en disant : les enfants deviennent timides vers huit ans, et alors, ils perdent beaucoup de leur spontanéïté. Mais la raison profonde est sans doute qu'ils perdent alors le contact avec les sources qui sont au-dedans d'eux-mêmes — sources primitives qui jaillissent de la terreur, de l'émerveillement, de la superstition, de la crainte, de la curiosité, de la joie et de l'extase... Nous avons tant insisté sur l'expérience immédiate, avec ses excellents effets pour l'orientation sociale et intellectuelle que nous oublions l'existence en eux d'un héritage séculaire auquel on doit prêter attention aussi... Et quant à l'enfant de huit ans et à son formalisme, je suspecte que l'un des grands obstacles à son développement artistique dans les années suivantes est que nous ne lui procurons pas au bon moment les moyens et les techniques qui lui sont nécessaires. Il se satisfait jusque là d'improvisations qui viennent et s'en vont en coup de vent. Mais à 8 ans, ou aux environs de 8 ans, une nouvelle et importante faculté commence à rivaliser avec l'instinct créateur : l'esprit critique. L'enfant connaît soudain un idéal ; il commence à juger des choses d'après leur forme, leur perfection et leur clarté ; et il devient le plus sévère critique qui soit de ce qu'il fait lui-même. Nous ferions bien de prévenir son découragement en faisant plus tôt aux techniques artistiques leur place... Nous devrions reconnaître explicitement que les enfants de cet âge s'attachent à la forme avec une sorte de rigorisme. Acceptons ce fait, mais ouvrons-leur les yeux aux expériences radicales tentées par les artistes contemporains.

Si nous frayons continuellement de nouvelles voies par la pratique des arts à leurs énergies primitives, leur don d'expression créatrice ne s'éteindra pas tout à fait ».

ANGLETERRE

The New Era in Home and School. Mai 1938.

QUELQUES ASPECTS DE L'ÉDUCATION DANS L'INDE.

Les bases d'une éducation proprement hindoue ont été posées en 1937, à la conférence de Uardha, à laquelle Gandhi invita 90 éducateurs éminents de toutes les régions de l'Inde. Les principes sur lesquels on tomba d'accord sont ainsi rappelés :

1° Instruction gratuite et obligatoire pour tous pendant une période de 7 années.

2° Enseignement donné dans la langue maternelle.

3° Nécessité de donner comme centre à l'éducation quelque forme de travail manuel et productif, choisi de façon à répondre au milieu de chaque enfant, et auquel toutes les acquisitions intellectuelles, pratiques ou artistiques doivent être autant que possible rattachées.

4° Autonomie matérielle de l'école dès que, ainsi qu'il faut l'espérer, elle pourra assurer par son travail le salaire des maîtres.

Le principal avantage du plan de Uardha est sans doute d'avoir morcelé le problème de l'éducation dans l'Inde — problème si immense et compliqué par une telle misère qu'il pouvait paraître insoluble — et de l'avoir réduit à une multitude de questions locales plus faciles à résoudre.

L'Inde en outre doit au fait que l'éducation y était jusqu'ici peu développée, le privilège de pouvoir commencer par le commencement, c'est-à-dire par la formation des maîtres selon des méthodes modernes. L'école normale attachée à l'Université Mahométane d'Aligarth, comme celle qui est destinée à former des maîtres d'écoles rurales, à Moga, dans le Punjab, obéissent aux préoccupations fondamentales de l'éducation nouvelle :

« Former des caractères équilibrés, unifiés, enracinés dans le sol de l'Inde, et cependant ouverts aux quatre vents du monde, qui ne séparent pas la raison des émotions, ni la pensée de l'action, qui envisagent la vie vaillamment, et l'envisagent d'ensemble » (cité par Irene Harper dans son article sur « *The Moga Experiment* »).

Nous sommes convaincus que si l'éducation doit libérer les impulsions créatrices des enfants et si l'école doit devenir pour eux le centre d'une vigoureuse et libre croissance, il est nécessaire que les maîtres aient l'expérience directe et l'idée concrète des principes de l'Education Nouvelle — écrit K. G. Saiyidain (*The Aligarth Muslim University Training College*). Nous avons, en conséquence, rejeté tout formalisme et tenté d'organiser notre école normale comme le centre de vie et de travail d'une communauté réelle, laissant à chaque éducateur toute liberté d'exercer son initiative ou de participer à une entreprise collective, et veillant à ce que la discipline, librement consentie, se concilie avec le respect dû à leur personnalité ».

Juin 1938.

L'EDUCATION EN NOUVELLE-ZÉLANDE

La rapide transformation de la pédagogie, en Nouvelle-Zélande, où les écoles avaient été d'abord fondées à l'imitation de celles du vieux monde, est décrite sous tous ses aspects. Les réformes les plus radicales y sont envisagées résolument ; par exemple la suppression d'un examen de fin d'études secondaires qui semble avoir tous les vices du baccalauréat ; et son remplacement par un certificat du Directeur de chaque école, évaluant la capacité générale et les qualifications particulières de chaque élève. Le succès remporté par le récent congrès régional d'éducation nouvelle qui a eu lieu en Nouvelle-Zélande n'est pas le moindre des signes de cette ardeur réformatrice. Quatre mille éducateurs y ont pris part, devant un public de sympathisants qui n'était pas moins nombreux. La santé des enfants est efficacement surveillée par tout un personnel de médecins et d'infirmières ; les soins dentaires leur sont également assurés ; et deux psychiâtres ont été récemment attachés au ministère de l'éducation nationale. Enfin des éducateurs ont été nommés dans les principaux musées afin de servir de liaison entre les collections publiques et l'école.

La faible densité de la population dans une contrée aussi grande que l'Angleterre, et où les communications sont difficiles, donne à l'organisation des études quelques traits bien particuliers. Pour les trois mille enfants qui vivent en dehors du rayonnement des écoles le ministère entretient une scolarité par correspondance. Pour ces élèves comme pour ceux des très petites écoles, les leçons hebdomadaires radio-diffusées par les quatre postes d'émissions nationaux sont infiniment précieuses.

Dans les écoles destinées aux indigènes, les programmes ont été élargis de façon à inclure les vieilles chansons, les arts et métiers et les danses des Maoris, tandis qu'une importance plus grande est donnée aux exercices pratiques destinés à leur permettre de prendre leur place dans la communauté. Le

« self-governement » a été institué dans toutes les phases de la vie à l'école » ; ce système a abondamment prouvé son efficacité merveilleuse pour le développement de la personnalité. Certaines écoles sont administrées comme l'Etat par un premier ministre, assisté de collaborateurs spécialisés : ministre de l'intérieur, de l'hygiène, du travail, etc., élèves responsables devant leurs camarades. D'autres établissements s'y prennent de façon différente mais partout le résultat est le même. « C'est un plaisir d'inspecter les écoles où se pratique le « self-government » ; les enfants y sont attentifs et alertes ; ils prennent à cœur leur tenue personnelle, leur travail, et le niveau moral y atteint à une véritable élévation ».

L'éducation des adultes est assurée par un ingénieux système destiné à propager la culture dans les régions les plus reculées. Fondée il y a douze ans par J. Shelley, professeur de pédagogie à Canterbury Collège, la « malle circulante de l'Association éducative des travailleurs » rencontre une faveur croissante et d'initiative universitaire locale, est en passe de devenir institution nationale. Cette association est composée de groupes disséminés ; il en existe plus de cent, composés de 16 membres, administrés par un directeur, assisté d'un secrétaire. Les adhérents se réunissent une soirée par semaine ou par quinzaine, tantôt chez l'un tantôt chez l'autre, pour entendre lire à haute voix, pour commenter et discuter les conférences qui leur arrivent par la malle circulante, tapées en plusieurs exemplaires et distribuées parmi eux ; ils examinent les documents, assistent aux projections, écoutent les disques qui y sont joints. Outre les membres réguliers, il y a les invités, et l'assistance est parfois nombreuse. Les études prévues comprennent la musique, les arts, la littérature, en tant qu'ils se rapportent à un thème choisi, très général ; ce sera « le XIXe siècle », « les tendances contemporaines » ou « le romantisme ». La participation active des membres est sollicitée. On lira une pièce, ou un acte, chacun prenant un rôle ; on votera sur les mérites des reproductions ou disques envoyés; on procédera à l'application de tests psychologiques, on expérimentera quelque procédé de suggestion, etc. etc. Les frais sont peu considérables ; et l'entreprise est évidemment susceptible des applications les plus variées, ce qui en explique le développement constant et en assure l'avenir.

Le Psychologue et l'École.

A ce sujet qui est, à la vérité, le sujet des sujets, et pourrait absorber tous les autres, *The New Era* a consacré son n° de juillet et d'août et celui de septembre. On y trouve, signés par des psychologues, des médecins et des éducateurs, des études sur : la croissance de l'enfant normal ; la valeur des tests d'intelligence et de personnalité ; les écoles pour enfants arriérés ; la timidité et les désordres nerveux chez l'enfant, l'école à l'hôpital, le développement tardif de la parole, de la lecture ou de l'écriture ; l'enfance délinquante, etc., etc.

Le problème de la discipline est posé avec vigueur par Fritz Redl (Vienne, New-York). Il oppose la discipline militariste, qui non seulement établit l'ordre par la force, mais automatiquement amasse en ceux qui y sont soumis une accumulation d'impulsions agressives, à la discipline éducative, la seule dont il devrait jamais être question dans les écoles ; celle-ci doit satisfaire à des exigences parfois en conflit : établir un ordre harmonieux en chaque personnalité, et assurer les relations qui rendent paisible et féconde la vie d'un groupe. « Nous ne pouvons pas accepter de méthode disciplinaire » — écrit-il — « qui institue un ordre parfait dans la communauté tout en détruisant ou troublant l'équilibre des émotions chez les individus. La protection de la santé mentale de chacun est l'une des principales restrictions que doit s'imposer l'instinct disciplinaire. Et surtout la discipline éducative doit être faite sur mesure. Il nous faut *aussi peu* de discipline que possible. L'un des buts de la discipline éducative est de se rendre inutile. Son domaine décroît à mesure qu'elle se rapproche de son idéal... » Et l'auteur conclut en recommandant les maîtres auxquels la discipline militariste semble nécessaire à la sollicitude professionnelle du psychanalyste ou du psychiâtre.

A. W. Wolters définit : « *Le rôle de la psychologie dans la préparation des professeurs* ». L'idée que les maîtres doivent être préparés à leur métier, dit-il, « est relativement neuve, et n'est pas encore universellement acceptée. Il devient cependant plus rare d'entendre impliquer qu'enseigner est une activité qui peut être exercée par n'importe qui, n'importe quand, ou bien que c'est un art divin dont il serait sacrilège de se préoccuper. Si l'on admet qu'une préparation est utile, il est évident que la psychologie doit en faire partie, et peut-être en constituer le centre !

La psychologie moderne en devenant concrète et expérimentale, se prête à ce rôle essentiel. Mais encore faut-il être prudent dans ses applications : « Un des résultats de son progrès, c'est que, tandis qu'elle était autrefois simplement inutile, elle peut être aujourd'hui dangereuse, si elle est mal enseignée ou mal comprise ».

Un bon programme choisira dans le vaste domaine de cette science, les questions qui portent directement sur l'enseignement et les traitera à fond, plutôt que d'explorer superficiellement tout ce qui en relève. Il n'est ni désirable ni possible, que les maitres tirent de cette étude des règles précises sur la manière d'enseigner ; le but doit être de leur inculper le respect des lois naturelles, telles qu'elles se manifestent dans le développement de l'enfant. On peut économiser un temps précieux en n'entrant pas dans les controverses qui divisent les différents systèmes philosophiques. Nous sommes maintenant d'accord sur un ensemble de faits suffisants pour fournir matière à un enseignement positif. La psychologie peut être exposée presque comme une science exacte — plus sûre en tout cas dans ses conclusions que l'opinion courante sur les mêmes sujets. L'étude des statistiques, des courbes de fréquence ou de normalité, permet une application critique et raisonnée des « tests ». Mais l'accent principal doit être mis sur les problèmes de la personnalité et de la conduite.

Enfin, de même que l'école de nos jours prévoit la surveillance et l'inspection du médecin, celle de demain admettra la visite régulière du psychologue ou du psychiâtre. (*The Visiting Psychologist in a School* par P. Roberts, N° Juillet-Août. *The School and the Visiting Psychologist*, Septembre M. I. Dunsdon).

M. L. Cazamian.

Publications du B. I. E. et de la S. D. N.

Bureau international d'Education, **Annuaire international de l'Education et de l'enseignement 1938** (Genève, B. I. E., 1938, vol. 16 × 24 de 500 p., fr. s. 12. —).

« La vague des réformes... tend à s'enfler... La fièvre de transformation se propage » Rationalisation, unification. « L'intérêt témoigné pas les méthodes dites actives (centres d'intérêt, « Project Method », etc.) par les autorités scolaires d'un grand nombre de pays est chaque jour plus frappant. » Voilà ce que l'on peut lire en première page de cet Annuaire auquel ont collaboré 60 gouvernements, dont 16 sont membres du Bureau international d'Education — et parmi ceux-ci, la France, la Belgique, l'Allemagne, l'Italie... Pour un des fondateurs et ancien directeur adjoint du B. I. E. et initiateur de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle et des « méthodes dites actives », ces constatations ne manquent pas d'être réjouissantes. Elles le sont pour tous les lecteurs de cette revue. Sans doute ne faut-il pas se faire d'illusions. Tant que les Ecoles normales ne seront pas devenues des Ecoles actives, le pouvoir freinateur d'un enseignement trop intellectualiste continuera à se manifester. Mais cette émulation est un hommage que le vice d'hier rend à la vertu de demain. A ce titre il convient de la saluer.

Notre intention n'est pas de résumer les 60 rapports souvent secs, administratifs, constitués de statistiques pour nous sans valeur. L'éducation nouvelle est absente de plusieurs d'entre eux. Relevons seulement, parmi les pays à tendances novatrices, les faits les plus saillants.

Voici la Yougoslavie qui institue des Ecoles expérimentales. A Belgrade il y en avait une, ouverte depuis deux ans ; désormais il y en aura sept autres. Elles ont pour but « d'essayer les méthodes nouvelles d'enseignement et d'éducation », de servir « de pépinières des nouvelles tendances et méthodes pédagogiques ». Elles « élimineront des écoles l'ancienne méthode verbale et donneront à l'école primaire un caractère tout à fait moderne » (p. 444). Plus de 3000 instituteurs ont déjà visité la première Ecole expérimentale.

Voici la Turquie qui veut un enseignement humain et non chauvin, qui a débarrassé ses manuels d'histoire de toute haine. Pour elle, « l'éducation devient une adaptation dynamique et l'école, un agent de transformation sociale ». Depuis dix ans, on applique un programme — récemment revisé — « basé sur le système des centres d'intérêt, des complexes, de l'activité motivée et du principe du milieu immédiat » (p. 421). Comme il y a 41.000 villages dans le pays et pas assez d'instituteurs, on a eu l'idée de sélectionner, parmi les sergents qui ont servi dans l'armée, les meilleurs éléments, ceux qui ont fait preuve d'intelligence et de capacité, et l'on a organisé pour eux des cours spéciaux de huit mois. Pourvus de connaissances en matière de techniques agricoles modernes : sélection de graines, soins aux animaux, construction des maisons de villages, petits mé-

tiers, serrurerie, ferblanterie, etc., on les renvoie chez eux comme instituteurs. On espère, en une dizaine d'années, fournir au pays les 30.000 instituteurs qui manquent encore !

Voici le Vénézuela pays encore arriéré s'il en fût en 1930 et qui a subi, sous l'influence d'un médecin nommé Ministre de l'Education nationale, le Dr Rafael Ernesto Lopez, un réveil qui tient du miracle. Ici on a commencé par les écoles normales. On les a pourvues des « méthodes les plus modernes de la technique de l'enseignement ». Pour pourvoir aux besoins d'un pays immense, on a institué, comme au Mexique, des « missions rurales ambulantes dirigées par des techniciens de la pédagogie » (p. 439) et, pour commencer, on distribue gratuitement 100.000 ouvrages didactiques et tout ce qu'il faut pour équiper des écoles modernes. Notre ami, M. Luis Prieto doit être content ! — L'école expérimentale, pour la création de laquelle on a appelé le meilleur spécialiste de l'Amérique latine, M. Sabas Olaizola de Las Piedras (Uruguay) attire les maîtres par centaines.

Voici également le pays voisin, la Colombie où notre ami, M. Agustin Nieto Caballero, travaille depuis bientôt 20 ans à une transformation gigantesque (Voir ici même N° 126, III-IV 1937, p. 67). Le Dr J.-M. Yepes, délégué au B. I. E., déclare avec raison que « le Gouvernement et le peuple colombien ont fait preuve d'idéalisme » en montrant au monde « que la crise dont souffre l'humanité n'est pas tant une crise économique qu'une crise des valeurs morales et, hélas ! une affreuse dévaluation de l'esprit, pire encore que la dévaluation des monnaies... Comme le dit Pascal, l'homme est fait pour penser ; toute sa dignité et tout son mérite, tout son devoir est de penser comme il faut ». (pp. 133-134).

La conclusion de M. Jean Piaget, Directeur du B. I. E., est digne aussi de notre attention. « Il peut paraître absurde, dit-il (p. 4[illegible]) dans un monde en équilibre instable, dans un monde tel que tout esprit sain ne peut que s'inquiéter et s'interroger sur les destinées de chaque nation, que quelques rêveurs soient assez candides pour songer au développement d'une institution internationale qui suppose la paix, l'équilibre et la confiance mutuelle... » Or notre œuvre s'est révélée viable et notre effort fructueux. C'est que l'éducation des générations futures échappe aux luttes actuelles.

Sur la formation et le choix des inspecteurs (pp. 485-487) et sur la nécessité de l'enseignement de la psychologie aux maîtres (pp. 489-491), l'Annuaire contient des résolutions et propositions votées à l'unanimité par les délégués des Gouvernements présents à Genève, lors de la Conférence internationale de l'Instruction publique, les 19 et 20 juillet 1938, et qui ont une importance primordiale. Il vaut la peine d'y revenir en un article spécial.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, **L'Enseignement des langues anciennes** (Genève, B. I. E., 1938, vol. 16 × 24 de 148 p., fr. s. 5. —)

A quoi sert l'étude des langues anciennes ? Et, tout d'abord, que faut-il entendre par là ? En Europe, le latin occupe de beaucoup la plus grande place dans l'Enseignement secondaire et les Universités ; puis vient le grec qui ne figure que dans les sections classiques de certains pays ; enfin l'hébreu, réservé aux Facultés de théologie. Il en est de même dans les pays latins d'Amérique. En Amérique du Nord, 15 % des adolescents des écoles du degré secondaire étudient le latin ; le grec a presque disparu de l'enseignement de ce degré. Mais en Asie, ces langues ne sont étudiées qu'exceptionnellement et guère au delà de la Perse. C'est que l'Orient a ses propres langues anciennes : dans l'Inde et l'Iran, le sanscrit, le pali, l'avesta-pahlavi, l'arabe, le persan ; en Chine, le wenli qui figure déjà dans l'enseignement secondaire.

Mais, encore une fois, à quoi servent-elles ? On leur reconnaît en général quatre vertus : 1° linguistique ou philologique (c'est ainsi que le Portugal, qui a introduit en 1936 l'étude du latin dans tout son enseignement secondaire, garçons et filles et qui avait lui-même demandé cette enquête du B. I. E., considère le portugais comme simple variante moderne du latin) ; 2° psychologique : apprentissage de la concentration dans le domaine psycho-symbolique des formes verbales, avec vertus adjuvantes : persévérance, précision, et qualités intellectuelles : analyse et généralisation ; 3° culturelle : dans beaucoup de pays, la littérature dite classique, celle d'où est issue la littérature actuelle, est écrite en langues mortes ; 4° philosophique : étude dans l'original des philosophes anciens ; les livres religieux, les Ecritures dites sacrées ou saintes, rentrent dans la même catégorie. On juge utile de recourir directement aux sources.

Désarroi complet quant aux méthodes : la mémorisation pure est délaissée ; la méthode active, orale, ne semble guère appropriée. Le but étant d'exercer la logique, l'explication rationnelle semble ici à sa place. Mais nulle part on ne trouve nettement posé ce but : étude des conditions subliminales des *structures linguistiques* symboliques, en relation avec celles de l'expérience humaine et des

structures logiques. Car raison et symboles ont entre eux un lien étroit. Et c'est cela — on serait tenté de dire : cela seul — qui importe vraiment.

Une question qui est essentielle également et qui n'a même pas été posée dans cette enquête (on ne comprend vraiment pas pourquoi), c'est le mode de sélection des élèves : comment déceler les aptitudes à la logique linguistique requise pour l'étude des langues mortes ? Car à ceux qui ne les ont pas, il est anti-psychologique de les imposer. — Question subsidiaire : comment adapte-t-on l'enseignement de ces langues aux différents types mentaux, puisque, à chacun, correspond une méthodologie particulière répondant aux facultés dominantes du sujet. — Questions non posées. Réponse implicite : zéro, on ne se préoccupe pas de ces « détails » ; ils n'entrent pas en ligne de compte.

Or ce sont ces « détails » qui importent avant tout le reste, si l'enseignement doit porter des fruits !

Société des Nations, **Bulletin de l'Enseignement** des principes et des faits de la coopération internationale, N° 5, décembre 1938, vol. 15,5 × 24 de 242 p., fr. S. 2,50.

M. Gonzague de Reynold, professeur à l'Université de Fribourg (Suisse) expose les principes de l'œuvre de coopération intellectuelle. Il constate la vague de pessimisme qui atteint la S. D. N., mais cette constatation doit renforcer notre sens du devoir envers l'humanité. Le sens de *nos* devoirs. Lesquels ? « Travailler pour la civilisation, l'ordre, la paix, tout en étant bien persuadés que, si nous ne sommes point responsables des résultats, nous le sommes en revanche de notre effort ». Il s'agit avant tout (p. 18) de « servir la vie de l'esprit ». — Plus loin (p. 29) on rencontre des considérations pertinentes sur « L'enseignement des langues vivantes comme facteur de la connaissance mutuelle des peuples ». On cite ici le rapport du Bureau international d'Education (p. 66), cas louable — et à poursuivre — de collaboration entre S. D. N. et B. I. E. Pour la France, c'est M. A. Tibal (p. 105) qui traite le sujet de l'enseignement des langues vivantes.

Un « Entretien » international d'étudiants, à Luxembourg, a porté sur « L'Education à l'Université, ses buts, ses moyens » (p. 110). — P. 116 on nous parle des moyens modernes de diffusion. — Plus loin on voit « La S. D. N. à l'œuvre » (p. 127) : comité économique, conférence de la vie rurale, étude des épidémies, rôle des expositions. — On passe alors au B. I. T. : évolution du progrès social (p. 171) ; protection des jeunes travailleurs (p. 178). — Pêle mêle le statut de la femme, les étrangers indigents, l'émigration colonisatrice, le travail agricole occupent notre attention ; et M. Pedro Rossello directeur adjoint du B. I. E. clôt la partie récréative et instructive de ce cinéma d'actualités genevoises. Le reste, ce sont des « Documents officiels » — ce qui ne veut point dire que, là aussi, il y ait bien des épis à glaner : ainsi la réglementation sur la circulation des films éducatifs, reprise à la suite de la carence de l'Italie. — P. 239, on voit que la déclaration concernant la révision des manuels d'histoire atteint déjà 15 pays ; on attend encore la signature de 48 pays, parmi lesquels les Etats-Unis d'Amérique, la Grande-Bretagne, la France, la Suisse et d'autres. Qu'attendent-ils pour suivre la Belgique, la Hollande, les pays Scandinaves, la Grèce, le Chili, la Colombie, l'Union Sud-Africaine, etc. ?

A mi-route entre les grands principes simples et les applications infiniment complexes, il faut ce travail des experts, non pour couper les cheveux en quatre, comme le pense le bon public, mais pour rendre viables ces principes appelés, tôt ou tard — on veut l'espérer — à s'incarner dans la réalité concrète.

La Société des Nations, ses fins, ses moyens, son œuvre, Genève, secrétariat de la S. D. N., édition revisée 1938, vol. 14 × 21 de 223 p.

Nous avions parlé déjà des éditions précédentes de cette publication utile — plus indispensable maintenant que jamais, si la notion de coopération entre les nations doit un jour triompher de l'état actuel d'anarchie. — Il faut l'avoir sans cesse sous la main. On a beau blâmer à part soi certaines défaillances des politiciens qui incarnent actuellement la S. D. N., il est juste de reconnaître que son esprit doit vaincre un jour ou l'autre, tôt ou tard, et le plus tôt sera le mieux. Et puis il y a le travail copieux des commissions et sections. Nul n'en conteste la valeur. Qu'on pense à celle de l'hygiène, à celle des œuvres sociales et humanitaires ! La cour de justice de La Haye et le B. I. T. de Genève figurent aussi ici. L'idée de solidarité humaine compte des hauts et des bas. Viser incessamment à l'instaurer, c'est agir dans le sens de la victoire finale de l'esprit sur les obstacles matériels.

⁂

B. I. E. « La Rétribution du personnel enseignant primaire », publication n° 61, de 332 p., fr. S. 8. —

B. I. E. « Le Bureau international d'Edu-

cation en 1937-1938 », Rapport du Directeur à la IXe réunion du Conseil, publication n° 63, de 16 p., fr. S. 1. —

B. I. E. « VIIe Conférence internationale de l'Instruction publique », procès-verbaux et résolutions, publication n° 64, de 126 p., fr. S. 4. —

Mentionnons simplement ces trois ouvrages qui ne touchent pas directement à l'Education nouvelle. Et pourtant le rapport de M. Barrier (p. 75 du vol. n° 64) laisse pressentir que le succès de l'Ecole active dépend bel et bien du sort matériel de l'instituteur. Celui de M. Giuliano sur les langues anciennes apporte des précisions qui permettront de faire une sélection parmi les élèves aptes à cette étude et d'atteindre à plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles. Celui de M. Kiritzesco, touchant les manuels scolaires (nous en avons parlé ici même), permet aussi de serrer de plus près ce problème si mal résolu ! — Quant aux « recommandations », nous les avons commentées à propos de la publication des volumes où l'on a réuni la documentation de tous les pays.

Ad. F.

Chronique française

Activités dirigées. — « *Les activités dirigées* se porteront beaucoup cet hiver. Partout on expose aux devantures pédagogiques les mille et une *nouveautés* qui vont permettre de donner à la classe un aspect *nouveau programme*.

Et, en avant le lancement des procédés, des machines, des appareils ! L'enthousiasme des marchands leur donne une façon *novateur* qui séduit ». L. Dumas (*L'Ecole Libératrice*, 31 déc. 1938).

Les marchands sont aussi des éditeurs ; les revues scolaires sont abondamment fournies d'articles consacrés à l'éloge ou à la défense de ces nouvelles venues et d'études pratiques destinées à faciliter leur application. *L'Ecole Libératrice* (revue du Syndicat national des Instituteurs) fait surtout place à des activités manuelles, convenant aux grands élèves des écoles de ville disposant d'un matériel et des locaux nécessaires (construction d'un établi, etc.). *L'Ecole et la Vie* fournit des indications qui conviennent mieux aux milieux ruraux (promenades scolaires, arpentage avec matériel de fortune, construction de plans en relief, etc.). Dans le *Journal des instituteurs et des institutrices* nous relevons quelques brèves suggestions d'A. Souché (5 nov. 1938), les articles mensuels de P. Lavergne: « Enseignons à observer et faisons raconter des histoires » et ceux de H. Laurent : « L'éducation par le milieu rural. A travers les activités dirigées ». *L'information pédagogique* (mai-juin 1938) donne sur le même sujet des informations relatives à l'enseignement secondaire, mais dont le primaire peut parfois faire son profit. *L'Educateur prolétarien*, *l'Education*, etc., documentent également leurs lecteurs sur ce sujet.

« Pour mettre au point des techniques si profondément différentes de nos méthodes habituelles, il faudra du temps, des tâtonnements, des échecs dont nous nous efforcerons de tirer loyalement les enseignements qu'ils comportent. » H. Champeau. *L'Ecole Libératrice* (17 déc. 1938).

Il faut d'abord aux maîtres une documentation qui leur manque et les pages consacrées aux activités dirigées par les diverses revues sont insuffisantes. Le Groupe Meurien d'Education Nouvelle a été bien inspiré de dresser un « Catalogue des 100 premiers ouvrages indispensables pour la Bibliothèque de Travail » que publie *l'Educateur prolétarien* (15 nov. 1938). Mais le travail le plus important sur ce sujet est celui de notre ami G. Baucomont qui, sous le titre : « Activités dirigées. Les principales activités praticables », publie dans *l'Ecole Libératrice* des séries de suggestions suivies de notes bibliographiques parfois un peu trop abondantes en ce sens que ses lecteurs auront l'embarras du choix (21 janvier 1939 et numéros suivants).

Les échanges interscolaires sont organisés tout à la fois — non sans quelque rivalité — par Alziary (*L'Educateur Prolétarien*, 1er déc. 1938) ; par Caruel (*Journal des Instituteurs*, 30 déc. 1938), par Mlle Pierrard, Croix Rouge Française et par le Musée Pédagogique. (Voir pour plus de détails l'article de L. Vérel dans *L'Ecole Nouvelle*, déc. 1938, janv. 1939).

Dans *la Nouvelle Education* (nov. 1938, d'après *The New Era*, juin 1938) Somerset nous montre que « l'éducation d'une com-

munauté rurale devrait tourner autour de deux points : 1° *le jardin... ;* 2° *le théâtre.* » Dans la même revue Mme Guéritte recommande à nouveau la musique, le chant et la visite des musées (déc. 1938).

On ne peut parler des activités dirigées sans songer aux coopératives scolaires, mais il faut se souvenir que ces coopératives n'ont pas été instituées « pour décharger la collectivité de ses obligations légales ». M. Profit le rappelle dans son bulletin trimestriel d'octobre 1938 : « Les Coopératives Scolaires d'Education Nouvelle ». Nous recommandons la lecture de ce numéro (1 fr. 25 à M. Profit, 31, rue Villeneuve, La Rochelle), on y verra ce que sont et ce que ne sont pas les coopératives scolaires et surtout qu'elles doivent rester une œuvre d'éducation ».

Jetons maintenant un coup d'œil sur les difficultés. Elles ont déjà été toutes signalées par nous dans nos précédentes chroniques.

« Prenons, écrit Jacquet, une commune de 300 habitants avec ses 30 élèves environ. Les instructions ministérielles sont ici la folie même. Elles exigent que nous répartissions les 30 élèves en 6 divisions ou cours » *L'Ecole Emancipée* (29 janvier 1939). Il ne faut pas oublier que 30 élèves ne sont pas un maximum, nous en avons eu pour notre part 45 dans de semblables conditions. Maurice Kuhn, Directeur du *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, écrit dans son numéro de rentrée (30 sept. 1938) : « Il est impossible d'appliquer des plans d'études entièrement distincts pour le Cours supérieur, 2e année, et la classe finale, sauf dans les écoles comprenant quatre, ou, mieux, cinq classes séparées, dont une réservée aux élèves déjà munis du certificat, ce qui n'existe que dans un très petit nombre de localités ».

La même revue donne (28 janv. 1939) des extraits du Journal officiel « Sénat : Séance du 29 décembre 1938 » et en tire cette conclusion : « Il semble bien que, si le Sénat est toujours partisan de l'enseignement professionnel, un certain nombre de ses membres ne voient pas, sans regret, l'horaire de l'école primaire s'alléger considérablement du fait des loisirs dirigés et des exercices physiques.

M. Jouot a fait une remarque très judicieuse au sujet de la tâche surhumaine qui est maintenant celle de l'instituteur et de l'institutrice de l'école à classe unique, obligés d'instruire les enfants de douze, treize et quatorze ans en même temps que les autres ».

Voici qui aggrave encore la situation. Dans les petites communes, autrefois, les instituteurs et les institutrices, mais surtout les instituteurs, étaient secrétaires de mairie et jouaient de ce fait un rôle que M. Dubreuil, Inspecteur d'Académie, qualifie d' « essentiel ». Maintenant de nombreux maires « se lamentent de ne pouvoir confier à un instituteur le secrétariat de leur mairie ». Quelle est la cause de ce mal — je dis bien *mal* car dans de nombreuses communes il faut aller chercher un secrétaire de mairie au dehors et ceci ne va pas sans gros inconvénients — ? Il n'y a pas une cause mais des causes. La besogne des secrétaires de mairie devient de plus en plus délicate, compliquée et absorbante, les institutrices qui, pour la plupart, écrit M. Dubreuil, « éprouvent deux désirs essentiels : se marier et ne pas résider à la campagne », « ne sont pas assez assidues, pas assez en contact avec la population », aussi « Les maires n'aiment guère les femmes comme secrétaires de mairie ». Mais les instituteurs, eux, les jeunes, s'efforcent de s'évader de la carrière enseignante primaire et cherchent des situations plus rémunératrices (*Journal des Instituteurs*, 12 novembre 1938).

« J'ai dû, écrit Mlle Bihan, abandonner l'imprimerie, non parce que j'ai des enfants arriérés, mais parce que notre classe est installée dans un lavabo et que nous n'avons pas de place ». *L'Educateur prolétarien* (1er déc. 1938). Ce manque de place est un gros obstacle aux progrès de l'Education nouvelle. Si on manque d'air par suite de plafond trop bas, on peut ouvrir les fenêtres ; mais si on manque de place, il faut mettre trois élèves, qui se gêneront, sur des tables qui sont faites pour deux ; impossible de disposer le mobilier pour favoriser le travail par groupes ; impossible de mettre en bonne place : table à expériences, étagères, fichiers, etc. Dans une école voisine certains élèves ne quittent leur place qu'en passant par dessous la table. Comment pourrait-on, dans de telles conditions, permettre aux élèves ces déplacements qu'exigent l'Education nouvelle ?

« L'Ecole « se débrouillera » par ses propres moyens. Elle se procurera le matériel indispensable comme elle l'entendra. Elle *tapera* familles, élèves, amis de l'éducation. En somme, bien que la mendicité soit généralement interdite, on voudra bien faire une exception bienveillante en faveur de l'école... » L. Dumas. *L'Ecole Libératrice* (3 déc. 1938). Mais : « Il ne s'agit pas de nous dire : soyez ingénieux, ayez donc de l'imagination. Sans crédits pour acquérir pro-

gressivement matières premières et outils, impossible d'entreprendre quoi que ce soit ». Jacquet. *L'Ecole Emancipée* (12 fév. 1939).

Cependant, comme il s'agit moins d'un changement de programme et d'horaires que d'un changement de l'esprit, le problème essentiel est celui de la formation des maîtres. Glanons : « Tous les maîtres de la pédagogie sont d'accord sur un point : il ne peut y avoir de self-government sans le consentement et la volonté formelle des éducateurs. Il y a donc *impossibilité* à l'imposer par voie administrative. On retrouve le problème qui se représente constamment quand il s'agit d'éducation nouvelle : *rien ne peut se faire sans un changement complet dans les méthodes de formation des maîtres* ». H. Weiler. *L'Information pédagogique* (sept.-oct. 1938) « ...même sur le plan scolaire, nulle transformation profonde ne peut être visible, si la suggestion, si l'initiative, viennent « d'en haut ».

En dehors de la volonté concertée, voulue, réfléchie, étudiée des techniciens, rien n'est possible et rien n'est profitable ». A. Quélavoine. *L'Ecole Emancipée* (15 janv. 1939).

J'ajoute cette observation d'un autodidacte, qui n'est pas moins importante que les précédentes pour les progrès de l'Education nouvelle : « Tout homme qui ne se passionne pas pour son travail quel qu'il soit, qui n'en aime que l'utilité, travaille sans goût et finit par en être écrasé ». H. Astié : *Plus loin* (nov. 1938).

Or le mouvement d'Education nouvelle a trouvé en France un point d'appui précieux dans le syndicalisme universitaire.

« Le maître d'école de la France, écrit Ferrière doit gagner demain la bataille contre la dictature. Sinon il périra et la France — et l'Occident — avec lui ». *L'Ecole nouvelle* (déc. 1938, janv. 1939).

C'est aussi l'avis de notre ami Brunet : « On peut affirmer que le syndicalisme suppose l'Education nouvelle, que l'Education nouvelle est une forme, et non des moindres, du syndicalisme ». *Bulletin de la section du Calvados du S. N.* (déc. 1938).

Il faut ajouter que tous les instituteurs ne sont pas convaincus de ceci et qu'il reste de nombreux opposants au mouvement d'Education nouvelle ; soit pour des intérêts égoïstes, ou parce qu'ils ne le connaissent pas ou le connaissent mal, soit enfin parce qu'ils craignent que des réformes en cours ne résulte un abaissement du niveau de l'instruction.

Une tâche urgente : la taylorisation de l'instruction.

Que les groupes d'Education nouvelle se multiplient et s'efforcent de valoriser l'Education, c'est fort bien. Mais leur action aurait des résultats plus sûrs, elle gagnerait en rayonnement s'ils s'efforçaient d'attirer à eux les opposants de bonne foi dont nous venons de parler.

Dans leur « *Introduction à la pédagogie quantitative* » Decroly, Buysse écrivent : « Mais affirmer la supériorité de l'éducation sur l'instruction, ce n'est pas s'interdire de consacrer à celle-ci une attention suffisante. Au contraire, nous croyons qu'entre ceux qui... ont abaissé si redoutablement le niveau de notre école nationale... et les autres, qui dédaignent des techniques élémentaires du savoir humain, clefs de tous les programmes scolaires exigés par notre état de civilisation, se préoccupent surtout de faire « l'homme » sans craindre de le laisser « illettré » — nous devons, de toute nécessité, nous efforcer de jeter un pont, d'établir un compromis acceptable ». Dans un de leurs autres ouvrages, « *Les applications américaines de la psychologie* », ils précisent ainsi leur pensée : « La véritable conception d'une pédagogie bio-psycho-sociale implique deux buts : 1° éducation fondamentale... 2° intensification (taylorisation) des branches techniques en vue d'un rendement suffisant. En un mot la pédagogie nouvelle accepte l'héritage de la pédagogie classique, mais sous bénéfice d'inventaire. Elle veut gagner du temps... et elle cherche à améliorer ses résultats... Le temps gagné sera consacré à la « vitalisation » de l'école, à l'éducation véritable par l'emploi des méthodes actives... »

Si les amis de l'Education nouvelle ne jettent pas un pont entre eux et les autres, s'ils négligent cette recherche du rendement, ils resteront un noyau de convaincus au milieu d'une masse indifférente ou hostile et ils risqueront une réaction pédagogique fatale à leur idéal.

Reste à savoir s'il est possible d'améliorer le rendement de l'enseignement de la lecture, de l'écriture (orthographe comprise bien entendu), du calcul.

Pour démontrer cette possibilité à nos lecteurs, nous pourrions choisir comme exemple l'enseignement du calcul, mais comme nous avons collaboré à divers manuels consacrés à cette matière d'enseignement, notre démonstration paraîtrait intéressée et de ce fait ne pourrait être probante.

Nous préférons choisir l'orthographe. Nous n'ignorons pas que les amis de l'Education nouvelle n'ont pas le culte de l'orthographe et nous savons également que de bons auteurs, Lamartine, George Sand, d'autres encore, faisaient des fautes d'orthographe. Nous pensons que ce culte de l'orthographe est néfaste. Mais *il est* et, comme l'écrivait Yvon dans le n° de décembre 1933 de *l'Education :* « si bien doué que soit un enfant, toutes les carrières libérales lui seront fermées s'il n'a pas acquis à onze ou douze ans une mémoire impeccable de toutes les incohérences orthographiques qui sont enregistrées, et par suite imposées, par le dictionnaire de l'Académie... »

Rien à ce sujet n'est changé depuis 1933. Non seulement la plupart des auteurs de grammaires scolaires font une place à part à l'orthographe, non seulement les éditeurs consacrent des manuels spéciaux à la dictée et à l'orthographe, mais encore, fait excessivement rare pour les autres matières d'enseignement, de nombreux professeurs ou instituteurs se font leurs propres éditeurs. Nous avons là, sous les yeux le « Carnet d'orthographe » de Verdier ; le « Livre d'orthographe » de J. Andrieu ; le « Carnet d'orthographe pratique » de Labenne ; l' « Etude de l'orthographe par la Lecture et le Carnet de Règles » de Dhallu ; « Les principales règles de l'Orthographe étudiées méthodiquement » de Dantel, qui rentrent dans cette catégorie. On pourrait y ajouter les « 105 dictées mnémométriques » et la brochure « Rationalisation et Enseignement » de H. Duthil, publiés par l'Institut international du studiomètre.

Le fait que tant et tant d'ouvrages se publient et se vendent prouve l'intérêt que de nombreux maîtres apportent à cette plaie. Ne serait-il pas habile aux groupes d'éducation nouvelle de proposer, à ceux qu'ils désirent attirer à eux, l'étude des moyens susceptibles d'améliorer le rendement de l'enseignement orthographique ?

C'est une étude qui pourra exiger d'assez longues recherches mais qui ne comporte nul risque ; il est certain que l'on peut aboutir et que l'enseignement de l'orthographe pourrait avoir un meilleur rendement. Les auteurs dont nous venons de parler connaissent l'orthographe — sans nul doute, — la grammaire — peut-être —, mais la psychologie de l'enfant, ils ne la connaissent certainement pas et les méthodes de recherches de la pédagogie expérimentale, pas davantage.

L'examen des erreurs pédagogiques les plus fréquentes dans cet enseignement va nous le prouver.

« Il est certain, écrivent Decroly-Buysse, que pour les branches techniques... il est urgent de fixer avec précision les buts qu'il « faut » atteindre parce qu'on « peut » les atteindre avec la moyenne des enfants ». J'ouvre un de ces recueils et j'y trouve des listes de mots : aborigène, ...acatène, ... accourcissement, ... acescent, ...afférent, etc., un second recueil m'apprend que siffler a deux f et persifler un seul f ; un troisième : pituite, pistache, plombagine, ; un quatrième : imputer, plantaginées, arachnide, Il est bien évident que nos auteurs veulent apprendre à nos élèves l'orthographe d'un grand nombre de mots, du plus grand nombre de mots possible, et que mieux vaudrait se borner à l'étude d'un nombre de mots limité mais choisi.

C'est ce qu'on s'efforce de faire en Amérique pour l'étude des vocabulaires des langues étrangères. Nous avons précédemment signalé ces efforts dans nos chroniques de décembre 1928 et de janvier 1931 en faisant quelques réserves, non sur les recherches elles-mêmes, mais sur les résultats obtenus. J. D. Haygood a écrit sur le même sujet un ouvrage fort intéressant : *Le Vocabulaire fondamental du français.* (E. Droz, édit., Paris). Du travail de Haygood on peut conclure à l'excellence de la liste de mots de Vander Becke que nous avions déjà signalée et qui est en partie reproduite dans cet ouvrage. On y trouve en effet : 1° 69 mots qui au dire de Haygood composent plus de 50 p. 100 « du texte de chacun des cinq livres examinés » ; 2° les 2.000 premiers mots de la seconde partie du *French Word Book*, classés par *rang* et *fréquence*. Bien que Vander Becke se soit servi pour dresser ses listes de 88 extraits — dont la liste est donnée — renfermant un total de 1.547.748 mots nous pouvons dire — renouvelant nos réserves passées — que les résultats obtenus doivent être améliorés et ne peuvent être utilisés tels quels. Dans la liste des deux mille mots, par exemple, nous trouvons le nom de trois saisons, de quatre mois, de deux jours. Le mot automne, les noms des huit autres mois, des cinq autres jours seraient-ils moins fréquents ? Bien que nous ayons des pièces de vingt-cinq centimes, « vingt cinq » serait plus rare que « million », que « quarante », que « quinze », que « mille » qui serait lui-même plus fréquent que « dix » et que « douze ».

Il n'en est pas moins vrai que ces listes complétées avec soin permettraient de limiter l'étude de l'orthographe d'usage et par suite de mieux connaître celle des mots réellements usuels. On pourrait, pour une telle mise au point, s'aider soit des listes d'A. Des-

coeudres (voir : *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*), soit du petit ouvrage de Prescot : *Le Vocabulaire des enfants et des manuels de lecture*. Il faudrait aussi établir des gradations ; on ferait bien, à ce propos, de tenir compte de l'excellente étude que L. Marchand donna en juin 1927 dans le *Bulletin de la Société française de Pédagogie*, sous le titre : « L'enseignement des langues vivantes par la méthode scientifique ».

Les auteurs des petits ouvrages dont nous avons fait la critique ont sans doute éprouvé quelque contentement en lisant les Instructions du 20 septembre 1938 qui remettent en honneur une série d' « artifices ». Le mot « artifices » est du Dr Simon qui en parle dans sa *Pédagogie expérimentale*, ce qui semble bien prouver qu'il ne les tient pas en grande estime. Il n'est pas le seul : Bernard, dans *l'Ecole Emancipée* (12 fév. 1939) montre que le procédé recommandé dans les Instructions officielles pour distinguer *ses* de *ces* est un « truc » qui ne suffit pas » aux enfants. Sans doute cependant certains de ces trucs ou artifices, qui plaisent à la majorité des maîtres, peuvent-ils parfois tirer des enfants d'embarras, mais c'est un petit bien pour un mal assez sérieux ; ils écartent de la voie plus féconde de l'étude du sens du langage : « L'orthographe est fonction de notre connaissance de la langue, de sa pénétration par nous et de la netteté avec laquelle nous concevons la pensée exprimée » Dr Simon.

Mais laissons aux prises partisans et adversaires des procédés. Ce n'est pas de ce côté qu'il faut rechercher un meilleur rendement.

Examinons plutôt comment A. Duthil entend rationaliser l'enseignement de l'orthographe de règles : « Les paragraphes, dans les grammaires, dépassent rarement cinq cents. Admettons que les remarques doublent ce nombre. Nous n'en sommes encore qu'à mille. Et il s'agit des grammaires scolaires les plus complètes. Cela nous fait à peine une règle ou une remarque à apprendre chaque jour pendant cinq ans seulement... ». *Rationalisation et Enseignement*. Voilà bien un exemple de cette pédagogie qui connaît la matière d'enseignement mais ne se soucie pas de l'enfant, de cette pédagogie à laquelle Dewey a asséné de rudes coups (voir *l'Ecole et l'Enfant*) mais qui reste bien vivante cependant dans notre vieille bâtisse universitaire.

Prenons un exemple. Lorsqu'il s'agit de l'accord du verbe, les manuels en usage dans les écoles primaires se bornent d'ordinaire à deux règles. Ne nous occupons que de celle-ci : « Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet ». A cette règle unique correspondent de multiples difficultés car ainsi que le constate le Dr Simon : « Chaque règle s'étage avec des obstacles successifs ». Essayons d'indiquer les obstacles que l'enfant ne surmontera que peu à peu :

1° le sujet précède immédiatement le verbe ; 2° le sujet est séparé du verbe par un complément de nom ; 3° le sujet se trouve après le verbe ; 4° le sujet est pronom relatif ; 5° le sujet est séparé du verbe par un pronom (un enfant écrira : les moissonneurs le coupe, etc.). Cinq difficultés dont certaines pourraient être étagées et ce n'est pas tout : qu'il s'agisse de l'accord du verbe ou d'un autre accord, qui ne sait qu'un ou deux mots incompris dans une phrase peuvent entraîner une série de fautes diverses ? Qui ne connaît l'incapacité de l'enfant en présence d'un tout trop complexe pour son âge, signalée par S. Isaacs et comparable à cette incapacité synthétique dont parle Luquet à propos du dessin ? Ce n'est pas tout encore : parlant de l'obnubilation épileptoïde le Docteur Robin écrit : « Il y a... les enfants qui dans une dictée, un devoir, une récitation, sautent des mots sans s'en rendre compte... » et ajoute : « Est-il utile d'ajouter que les épithètes de distraits, de rêveurs, dont se servent parfois les parents et les maîtres ne correspondent pas à l'état de vide mental réalisé par l'obnubilation épileptique ? » *L'Ecole nouvelle* (oct.-nov. 1938).

Mais, même si on néglige les « faux arriérés », il reste des obstacles beaucoup plus nombreux que ne le sont les règles d'accord. Ces obstacles, la pédagogie expérimentale devrait s'efforcer de les déterminer et elle devrait rechercher ensuite l'âge *optimum*, à ne pas dépasser, et les moyens à employer pour assurer un maximum de résultats avec un minimum d'efforts.

Il est enfin une catégorie de fautes, fort nombreuses cependant, dont les grammairiens semblent, en général, se soucier fort peu : les confusions de temps (imparfait avec infinitif, imparfait avec participe passé, etc.). Il est vrai que les praticiens, auteurs des petits ouvrages dont nous avons parlé, ont constaté le mal et proposent leurs recettes, de nouveaux trucs, bien entendu. Les Instructions officielles en font tout autant : « Un enfant écrit-il : « Si je rencontre mon maître dans la rue, je le saluerais », il suffit de lui faire écrire et prononcer à haute voix la même phrase au pluriel : « Si nous ren-

controns notre maître, nous le saluerons »» pour qu'il comprenne que saluerai est au futur ». Mais Bernard apprécie ainsi ce conseil : « Outre que le procédé, par sa verte nouveauté, va plonger dans l'extase admirative le monde pédagogique, il a l'inconvénient de mettre en évidence une erreur assez fâcheuse, en entretenant la confusion entre le futur qui est un *temps*, et le conditionnel qui est un *mode*. Une grammaire qui ne serait pas « superficielle » établirait que le futur est souvent un conditionnel, comme en fait preuve l'exemple même que vous invoquez ; et que le conditionnel exprime presque toujours un futur. » *L'Ecole Emancipée* (12 février 1939).

Sur le même sujet, Mme Lubienska écrit : « Les professeurs qui venaient me consulter se plaignaient de ce que les enfants de 9e et de 8e confondaient modes et temps. Quoi d'étonnant ? Un coup d'œil dans n'importe quelle grammaire suffit pour excuser les enfants : *modes* et *temps* s'y étalent dans la même grisaille de l'imprimé, sans autres désignations de valeur ou de sens que des caractères plus ou moins gros. Ce qui me frappa surtout, c'est que les professeurs eux-mêmes s'étaient habitués à considérer les *temps* comme des subdivisions des *modes*, un peu comme le centimètre est une subdivision du mètre. Or rien n'est plus faux ; car si les *modes* reflètent une manière d'être ou de sentir, les *temps* se réfèrent à l'étendue de l'action dans la durée ». *La Nouvelle Education* (fév. 1939). Mme Lubienska fait suivre ces remarques de l'indication des procédés actifs qui firent que « *modes* et *temps* ne furent jamais confondus ».

Certes les procédés actifs valent mieux que des recettes ; cependant Mme Lubienska ne nous semble pas avoir noté assez nettement les diverses difficultés. L'une de ces difficultés résulte de ce que l'un des temps confondus, le passé simple, n'existe que peu ou point dans le langage parlé. L'autre, et c'est la plus importante, de ce que le progrès dépend du développement mental de l'enfant.

Le regretté F. Brunot, en collaboration avec un inspecteur primaire, actif collaborateur de la Société Binet, Bony, écrivit des « Méthodes de langue française » à l'usage des écoles primaires. Malgré la valeur incontestée de leurs auteurs ces ouvrages n'eurent qu'un succès relatif et éphémère : écrits en vue de l'apprentissage de la langue française plutôt que de celui de la grammaire ils ne pouvaient satisfaire ceux pour qui la connaissance de la grammaire est plus un but qu'un moyen. Or dans l'un de ces ouvrages nous pouvons glaner : « Il y a des temps qui marquent non seulement que les actions sont présentes, passées ou futures, par rapport au moment où l'on parle, mais qui disent si elles ont eu lieu avant, pendant ou après d'autres actions passées, ou bien si elles auront lieu avant, pendant ou après d'autres actions futures : ce sont les **temps relatifs** ». Sans doute les enfants, dans leur langage, emploient-ils de bonne heure l'imparfait, qui est un temps relatif, mais ne risquons-nous pas de confondre une aptitude verbale, acquise par imitation, avec l'aptitude à manier les relations correspondantes ? La lecture des ouvrages de Piaget peut nous le donner à penser. On éviterait sans doute la formation de mauvaises habitudes orthographiques en se gardant de toute prématurité, ce qu'on ferait à peu près sûrement en rattachant cette partie de l'enseignement à celui de la rédaction plutôt qu'à celui de la grammaire.

Résumons-nous. Pour tayloriser l'enseignement de l'orthographe il faudrait d'abord fixer, en les limitant, des buts accessibles aux élèves moyens — et ceci vaut surtout pour l'orthographe d'usage — ; ensuite rechercher non pas les règles mais les obstacles à l'application de ces règles de façon à pouvoir les attaquer au bon moment et avec des moyens efficaces ; enfin — ce que nous n'avons pu développer dans cette chronique déjà longue — individualiser cet enseignement autant qu'il est nécessaire.

N'oublions pas enfin que tout ce travail qu'il faudrait entreprendre est pour nous un moyen plus qu'un but. Taylorisons l'instruction pour valoriser l'éducation.

E. Delaunay.

Nouvelles diverses

Exposition pédagogique de Scoutisme féminin

Organisée par la Fédération française des Eclaireuses au Lycée Racine, 20, rue du Rocher, Paris 9e, sous le haut patronage de M. le Recteur de l'Académie de Paris et de MM. les directeurs Châtelet, Sorre et Luc.

Jours et heures d'ouverture : jeudi 16 et samedi 18 mars, de 14 h. 30 à 19 h., dimanche 19 mars de 10 h. à 19 h.

Jeux, travaux divers, démonstrations

Souscription pour une **Biographie** d'Otto Gloeckel.

Le grand réformateur autrichien — celui qui fit de Vienne la « Capitale de l'Enfance » entre les années 1920 et 1934, est mort récemment du fait des mauvais traitements auxquels il fut soumis par les nazis. Déja, lors de l'avènement de la dictature chrétienne-sociale de Dollfus, il dut résigner ses fonctions. Simple instituteur, il fut porté au pouvoir par ses capacités d'organisateur intrépide. De 1923 (Montreux) à 1927 (Locarno), il participa à chacun de nos congrès et nous nous souvenons tous de sa carrure massive et de sa figure sympathique. — M. J. Briner, Zurich, membre de la section suisse de notre Ligue, annonce la publication d'une biographie — tout d'abord en allemand — d'Otto Gloeckel. Mais il faut 5.000 francs suisses pour que l'on puisse procéder à l'impression. Une bien grosse somme ! Cela suppose 1.000 souscripteurs au prix de frs. S. 5. — par volume. Les trouvera-t-on ? On souscrit au chèque postal VIII 7956 à Zurich. Le volume comptera 300 p. ; à en juger par la table des matières (qu'on peut se procurer auprès de M. J. Briner, directeur des écoles, Zurich), il promet d'être passionnant.

Ad. F.

Les Progrès de l'École active dans le monde

Sous ce titre, plusieurs périodiques de la Suisse romande ont publié le petit article ci-dessous dont la dernière partie recommande l'abonnement à notre revue. Nous serions heureux d'en rencontrer plusieurs, pareils, dans la presse française et belge (Réd.).

Les journaux quotidiens font grand état de la régression générale qui se manifeste à l'heure actuelle dans le monde. Dans *les* mondes : moral, social, politique, spirituel. Il est pourtant réconfortant de constater su certains points la présence de progrès. Pou quoi en parle-t-on si peu ? Le mal occupe le devant de la scène, il attire sur soi l'attention générale. Le bien semble se cacher. Il n'est connu et apprécié que de quelques spécialistes.

Ainsi en est-il de l'Ecole active, celle qui considère l'enfant comme une plante spirituelle en croissance, dont il faut respecter la puissance « morphologique » agissant du dedans au dehors et réclamant du milieu ambiant une nourriture — l'éducation et l'enseignement, — mais seulement en raison de ses besoins réels : instincts sains, tendances et intérêts favorisant cette croissance de l'esprit. Tout gavage tue à petit feu. Avant tout, il tue l'intérêt à la vie, le vouloir vivre, le vouloir bien vivre, au sens moral et social.

Une étude récente a mis l'auteur de ces lignes en présence de documents d'un intérêt puissant, émanant de toutes les parties du monde. Presque partout l'Ecole active éveille l'intérêt le plus direct, non seulement du corps enseignant — ce qui est naturel, — mais également des pouvoirs publics. Il vaut la peine de suivre des yeux cette évolution. Elle ouvre la voie à une humanité meilleure, espoir ultime auquel il fait bon s'attacher. La plupart de ces témoignages ont paru dans l'*Annuaire du Bureau international d'Education* de Genève (1937 et 1938) ; quelques-uns dans le *Bulletin* du B. I. E., en particulier parmi les notices bibliographiques. Mais la source principale — et la plus accessible — en est et en reste la revue *Pour l'Ere Nouvelle* (Musée pédagogique, Paris, 50 fr. français) où l'on peut suivre mois après mois l'extension vraiment étonnante de ce mouvement. Ce périodique ne devrait manquer chez aucun pédagogue soucieux de progrès. J'ajouterais volontiers : chez aucun père et aucune mère de famille clairvoyants. Car, pour ceux-ci, comprendre l'âme de leurs enfants et comprendre l'école qui les élève, c'est acquérir le moyen de collaborer. Sans l'accord profond entre la famille et l'école, y a-t-il aucune éducation qui puisse se montrer efficace ?

Ad. F.

Congrès de l'Imprimerie à l'Ecole

du 8 au 10 avril 1939 à Grenoble

Le siège du congrès sera à l'Hôtel des Sociétés rue Berthe-Boisseux

Programme :

Samedi 8 avril, à 9 heures : Ouverture du Congrès ; à 14 heures, travaux de Commissions ; à 21 heures, séance plénière, compte rendu et discussion des travaux de commission. Le Dictionnaire.

Dimanche 9 avril, à 9 heures 30 : Travail de Commissions ; à 14 heures 30, Assemblée Générale statutaire de la Coopérative, comptes rendus moraux et financiers ; à 21 heures : Séance plénière ; l'Encyclopédie enfantine.

Lundi 10 avril, à 9 heures 30 : Réunion de commissions ; à 14 heures 30, A. G. statutaire, nomination des organismes dirigeants ; à 21 heures : Séance plénière. La place de l'Imprimerie à l'Ecole dans le mouvement actuel de rénovation. Audition des délégués étrangers. Plan de travail général.

Des visites de la ville, une conférence-promenade au Musée sous la direction de M. Andry-Farcy, Conservateur et une excursion à Orsons sont projetées. Pour tous détails, s'adresser à M. Faure, à Noyarey (Isère).

Pour former le goût des enfants

Une exposition aura lieu à la galerie « l'Equipe », 81, Boulevard du Montparnasse, du 25 mars au 15 avril, de 10 heures à midi et de 14 heures à 19 heures, sauf le dimanche.

Elle est organisée par un groupe d'artistes et les Editions Bourrelier.

Elle présentera des œuvres originales, des illustrations de livres récréatifs et éducatifs, des photographies, des jeux didactiques, des marionnettes, etc...

AVIS

Depuis le 1er janvier 1939, les « EDITIONS BOURRELIER » sont chargées de la vente de " *Pour l'Ère Nouvelle* ".

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUVELLEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, doivent être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais " *Pour l'Ère Nouvelle* ", continue comme par le passé à être publiée et dirigée par le " Groupe Français d'Education Nouvelle ". C'est à lui notamment qu'on doit s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

ÉDITIONS BOURRELIER & Cie

76, rue de Vaugirard, PARIS (6e)

PUBLICATIONS POUR LES ÉDUCATEURS

CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE

pour l'Enseignement du premier degré

DÉJA PARUS :

I. **L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE.** — Présentation de M. Sorre, directeur de l'Enseignement du 1er degré. Direction de A. Weiler.

II. **L'EDUCATION PHYSIQUE.** — Présentation de M. Jean Zay. Direction de E. Evesque.

III. **LA PROLONGATION DE LA SCOLARITE.** — Présentation de C. Bouglé, dir. de l'E. N. sup. Direction de G. Condevaux.

IV. **LE DESSIN.** — Présentation de G. Huisman, directeur général des Beaux-Arts. Direction de H. Bourgoin.

V. **LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT** (de 7 à 14 ans). — Présentation de Paul Langevin.

EN PRÉPARATION :

VI. **La liaison de l'Ecole Maternelle et de l'Ecole Primaire,** sous la direction de O. Auriac et R. Mouflard. — VII. **L'enseignement des Sciences,** sous la direction de E. Goumy. — VIII. **Les activités dirigées,** etc.

L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE

REVUE MENSUELLE — EDUCATION DES ENFANTS DE 2 A 7 ANS

BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MATERNELLE

Complément à la revue mensuelle « L'Ecole Maternelle Française »

DÉJA PARUS :

I. **JEUX ET MOUVEMENTS AVEC ACCESSOIRES POUR L'EDUCATION PHYSIQUE,** par H. Bouvart-Verdié.

II. **LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT** (de la naissance à sept ans).

EN PRÉPARATION :

Rôle, organisation et fonctionnement administratif et pédagogique des écoles maternelles et classes enfantines, présenté par Max SORRE, Directeur de l'Enseignement du premier degré et dirigé par R. MOUFLARD et M. FONTENEAU. — **Observation des choses,** dirigé par E. SERET, Inspectrice générale des E. M. — Etc.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

« ASEN » Rue du Jura, 13 GENÈVE (Suisse

Fabrication de Jeux Educatifs et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau
Jeux Educatifs Descoeudres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés
Prospectus sur demande

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° **1**	donnant des bandes de tissu de	8 x 40 cm.	**9 fr. 50**
N° **2**	—	16 x 55 cm.	**22 fr.**
N° **3**	—	32 x 80 cm.	**44 fr.**

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle **A**	donnant des bandes de tissu de	40 x 130 cm....	**85 fr.**
— **B**	—	64 x 130 cm....	**135 fr.**

***FLAMMARION, éditeur,** 26, rue Racine - Paris (6e)*

ÉDITIONS BOURRELIER & Cie

ACTIVITÉS

Bulletin Mensuel d'Information

Le bulletin « Activités » présente sous forme de brefs exposés d'une objectivité rigoureuse, dus à une équipe de spécialistes, l'essentiel des connaissances nouvelles dans les domaines les plus variés et les faits qui, petit à petit, transforment le monde. Il est complété par la bibliographie des ouvrages parus en librairie. Une place importante y est réservée à l'éducation : enseignement, formation intellectuelle et sociale, vie physique.

Le numéro : 1 fr. 75. — Abonnement annuel : 16 fr.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd.. 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand. en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

Etablissements DRUEZ et CHARPENTIER

MARS-AVRIL 1939 N° 145
18e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

Congrès européen de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle.
E. FLAYOL. — Rapport sur l'Activité du G. F. E. N. pendant l'année 1938.
R. GAL. — Sur les expériences d'orientation.
D. ALEXANDRE. — Chronique espagnole.
A travers les Revues.
Nouvelles diverses.
Livres.

RÉDACTION :
Groupe Français d'Education Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5e

ABONNEMENTS :
Éditions Bourrelier et Cie
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER
Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne **aux Editions Bourrelier,** 76, Rue de Vaugirard, Paris (6e) — C. C. P. Paris 1598-28.

Congrès européen de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle

(Paris, 3 au 10 août 1939)

THÈME DES TRAVAUX : Les Éducateurs et la Réalisation de l'Idéal démocratique.

PRÉSIDENT DU CONGRÈS : M. Paul Langevin.

Ce Congrès sera différent par la forme et la composition des précédents congrès internationaux de la Ligue. Le sujet à traiter a été choisi en vue d'étudier tout spécialement la part que les éducateurs doivent prendre dans la réalisation de l'idéal démocratique. La Ligue pense, en effet, que seules les sociétés assurant à chacun le libre exercice de ses droits d'homme et de citoyen peuvent offrir un milieu favorable à l'application des principes d'éducation nouvelle. Les éducateurs qui désirent assurer à l'enfant un complet et harmonieux épanouissement de sa personnalité ont donc l'obligation de s'employer à la défense et à la réalisation de ce que l'on entend sous le nom d' « idéal démocratique », afin de pouvoir réaliser dans le domaine de l'école leur idéal d'éducateurs.

Pour le travail envisagé par les organisateurs du Congrès, il paraît préférable de ne pas faire appel au grand public convoqué jusqu'à présent à nos congrès mondiaux. Seuls les membres de la Ligue (c'est-à-dire les membres de toutes les sections nationales) pourront être inscrits à ce Congrès. Des exceptions seront faites pour les demandes de congressistes éventuels appuyés par deux membres de la Ligue. La forme des travaux différera également de celle adoptée dans les précédents congrès. On a renoncé, pour cette fois, à la méthode des grandes conférences de présentation des sujets. Le thème général du Congrès seul fera l'objet d'une grande conférence d'ouverture et la synthèse des travaux sera également donnée le jour de la clôture du Congrès dans une grande séance solennelle. Les problèmes soulevés par les questions posées au Congrès seront étudiés par des commissions restreintes présidées chacune par un rapporteur. Une fois présentés et le rapport de celui-ci et les communications de ses collaborateurs (communications proposées à l'avance), les autres congressistes seront entendus et la synthèse des travaux sera donnée en fin de séance par le Rapporteur. D'ores et déjà, d'importantes collaborations nous sont acquises, tant de France que de Belgique, de Suisse, de Hollande, d'Angleterre et de Finlande. Le programme précis de la division du travail ne peut encore être donné, mais l'on prévoit trois grandes divisions du sujet principal :

I. *Exposé de l'idéal démocratique.* — Le but et les moyens.

II. *Problèmes à résoudre immédiatement.*

III. *Que faire pour préparer l'avenir ?* — Les maîtres de l'école de demain et l'école de l'avenir.

Parmi les principaux collaborateurs déjà acquis à nos travaux, citons :

MM. Bertier, Boeke, Bovet, Mlle Hamaïde, MM. Langevin, Ogilvie, Pieron, Smelten, Wallon, Zilliacus.

Une exposition de travaux d'enfants se rapportant strictement au sujet du Congrès sera organisée. Une librairie présentera tous les ouvrages se rapportant au thème des travaux.

Comme à l'ordinaire, des réductions importantes seront accordées aux personnes inscrites au Congrès sur les chemins de fer français et étrangers.

Quant à la question du logement, elle pourra être aisément résolue, grâce à l'activité efficace de la Maison Wagons-lits Cook, qui sera chargée de tout ce qui s'y rapporte.

Rapport sur l'Activité du G. F. E. N. pendant l'année 1938

Par Mlle Flayol, Secrétaire

Au cours de l'année 1938, le Groupe Français d'Education Nouvelle a continué le travail de commission qui avait été commencé en 1937. Nos observations et nos vœux au sujet de l'expérience des classes d'orientation avaient porté essentiellement, on s'en souvient : 1° sur la nécessité de faciliter l'orientation par l'emploi de méthodes pédagogiques plus révélatrices des aptitudes et du caractère des enfants ; 2° sur celle d'assurer l'objectivité et la précision des observations par une préparation des maîtres à l'observation psychologique ; 3° sur l'emploi de moyens scientifiques dans le contrôle des résultats de cette expérience. Il ne semble pas que cette dernière suggestion ait été retenue. Mais nous devons nous féliciter que les orientateurs eux-mêmes, après une année de travail, aient abouti à des formules de vœux semblables aux nôtres au sujet du renouvellement des méthodes pédagogiques et de la préparation des maîtres. On a pu lire

en effet, dans le rapport de M. Le Lay, rendant compte de l'expérience de 1937-38 (voir le n° 142, décembre 1938, de *Pour l'Ere Nouvelle*) : Des méthodes nouvelles sont apparues et il serait bon à notre avis que les futurs maîtres des classes d'orientation puissent en prendre connaissance ». Et ceci encore : « Les maîtres se sont sentis obligés de chercher les moyens d'obtenir une meilleure connaissance des enfants. Il faut donc mettre à leur disposition les moyens d'y parvenir ». C'est bien ce que nous demandons.

Au cours de l'année 1938, la commission chargée d'étudier la question de la classe de SCOLARITÉ PROLONGÉE a été mise en présence du programme officiel promulgué par le Ministre. C'est au sujet de ce programme qu'elle a présenté ses vœux au Ministre de l'Education Nationale (voir le numéro 143, janvier 1939, de *Pour l'Ere Nouvelle* et le bulletin du G. F. E. N., janvier et février 1939). Sans méconnaître le progrès que constitue un programme qui, au lieu d'une énumération de connaissances, indique des objets d'étude, selon les aspirations de l'école active, le G. F. E. N. a cru devoir regretter qu'y ait été conservée la séparation des diverses disciplines, enseignées en des séances et à des heures distinctes comme si l'étude d'un objet, d'un fait, d'un phénomène, ne pouvait faire intervenir toutes les « disciplines ». Il a exprimé aussi le regret que des indications plus précises de « méthodes » et de « techniques » n'aient pas mis obstacle à la conservation d'un enseignement verbal passif, qui nécessite, par l'absence d'intérêt réel des enfants, l'emploi d'un système de contrainte et d'émulation fatal à la formation morale. Et nous avons exprimé la crainte que « l'instruction civique et morale » soit un moyen *insuffisant* d'éducation en l'absence d'une organisation scolaire qui constitue un « milieu expérimental éducatif ». Nous avons cru devoir accompagner ces vœux de deux exemples montrant comment on peut organiser le travail scolaire autour des objets d'étude pour faire intervenir toutes les disciplines et mettre les enfants en contact direct avec les réalités présentes dans ce qu'elles peuvent avoir de plus éducatif. Tout cela a été le résultat d'une collaboration entre de nombreuses personnes et plusieurs de nos groupements : De Marseille, par exemple, nous étaient venus des travaux nombreux et de grande valeur établis après des études faites en commun par les membres de la section. Les suggestions de Mme Bayeux, du Dr Wallon, au cours des réunions de la commission, nous ont servi de guide.

⁂

La propagande par tournées de conférences a été, cette année, plus active que précédemment. Mlle Flayol et M. Freinet ont fait ensemble, en plusieurs endroits, des conférences qui ont connu un grand succès auprès du personnel enseignant. Il semble que cette union d'un réalisateur à l'intuition si sûre, apportant une technique précise et les outils pour la mettre en action, et d'un conférencier s'attachant surtout à montrer la nécessité du renouvellement des méthodes et les principes qui inspirent les techniques nouvelles, soit une formule particulièrement efficace. Il semble bien aussi qu'à l'instant où le Ministère s'oriente vers une application de quelques-unes des caractéristiques de l'éducation nouvelle, l'intérêt ou tout au moins la curiosité des membres de l'enseignement public soit mis en éveil. Partout où la propagande n'a pas été — et souvent involontairement — restreinte à une catégorie du personnel, nous avons pu avoir un public qui comprenait, bien qu'en proportion inégale, des maîtres du 1er et du 2e degré et même des parents. Dans les Deux-Sèvres, trois conférences ont été faites : à Niort, à Savenay, à Thouars. La réunion de Niort, organisée avec l'appui de la section syndicale des instituteurs, a attiré une telle affluence que la salle prévue s'est trouvée insuffisante à contenir le public, qu'il a fallu inviter à se rendre dans un autre local, précipitamment demandé à la mairie. Dans la Charente-Inférieure, la même équipe a fait des réunions à Saint-Jean-d'Angély, La Rochelle, Rochefort ; elles ont abouti a là fondation d'un nouveau groupe, sous l'active direction de M. et Mme Lallemand et avec l'appui de M. Profit, dont l'autorité est toujours grande dans le département qui est le berceau des coopératives scolaires d'éducation nouvelle. Signalons que dans ces deux départements, qui appartiennent à l'Académie de Poitiers, les écoles normales ont assisté aux conférences et aux démonstrations et visité les expositions. Deux au moins de ces réunions, à La Rochelle et à Parthenay, se sont d'ailleurs tenues, l'une à l'école normale de filles, l'autre à celle de garçons. Dans l'un et l'autre département, des autorisations d'absence le samedi après-midi ont été accordées aux maîtres qui voulaient assister aux réunions. Même succès, à peu près dans les mêmes conditions, à Corbigny, où le travail de Mlle Soustre, entourée d'une équipe de maîtres pleins d'ardeur, a suscité de nombreuses expériences pleines de promesses.

A Marseille, M. Marcault a fait au Groupe

une conférence des plus appréciées sur les bases psychologiques scientifiques de l'éducation nouvelle. Dans les Vosges, sous la présidence de M. l'Inspecteur d'Académie, devant un public composé d'instituteurs et de professeurs des écoles du 2e degré, Mlle Flayol a parlé à Epinal et à Remiremont ; à Nancy, avec le concours de M. Duthil et de M. Phulpin, elle a pu jeter les bases d'un nouveau groupe. A Paris même, Mlle Carroi et Mlle Flayol ont fait des conférences au groupe de « La Jeune République ». Grâce à la complaisance de la famille Decroly, un film sur le travail des enfants autour d'un centre d'intérêt (l'eau) a été mis à la disposition du G. F. E. N. Il a été projeté et commenté à Paris, au Musée Pédagogique, par Mlle Flayol, puis, dans les mêmes conditions, à Carcassonne, dans une réunion qui a abouti à la fondation d'un groupe dont M. Puget est secrétaire général. Là aussi, présidence de l'Inspecteur d'Académie, présence des écoles normales. Dans l'Isère, l'actif secrétaire du Groupe, M. Faure, avait organisé, dans ce département où les communications sont difficiles, quatre séances de projection : à Domène, à Grenoble, à Saint-Marcellin, à Bourgoin : toutes ont réuni un nombreux public. Malheureusement, la projection de ce film, qui s'était révélé non seulement très intéressant, mais très instructif, a dû être interrompue à cause de l'état de la pellicule et des réunions qui devaient avoir lieu dans l'Allier, la Nièvre, le Calvados, la Seine-Inférieure ont été remises à plus tard. Mais nous avons fait là une expérience assez concluante sur l'aide que des films pédagogiques, réalisés par des praticiens de l'éducation, peuvent apporter à la propagande en faveur des méthodes nouvelles. Et nous ne saurions trop remercier et la famille Decroly et le centre Decroly d'avoir consenti à faire profiter les Français des réalisations qu'ils ont si bien réussies. Oserons-nous souhaiter que ce geste se renouvelle et soit imité ?

Signalons encore comme de très efficaces moyens de propagande et d'information les expositions et les démonstrations qui sont réalisées, le plus souvent conjointement aux conférences, par plusieurs de nos groupes départementaux. Ces expositions réunissent, le plus souvent, des travaux individuels ou collectifs d'élèves, travaux réalisés grâce à l'emploi de techniques d'éducation nouvelle et aussi des « matériels didactiques » nécessités par l'emploi de ces techniques. Certains départements, — tels que l'Allier, la Nièvre, la Seine-et-Oise, les Vosges, etc. (1). où, depuis un temps assez long, des maîtres ont travaillé dans le sens de l'éducation nouvelle, sous une quelconque de ces formes diverses, et où leur exemple a abouti à la multiplication des expériences — ont pu réunir un nombre impressionnant de travaux qui révèlent l'existence d'une vie scolaire, non seulement active, mais profondément et efficacement éducatrice. Je n'en citerai, à titre d'échantillons, que quelques-uns : Venu d'une école rurale, un ensemble de poèmes et de « peintures » inspirés par l'audition d'une symphonie de Beethoven et une « conférence » sur Ravel, cette dernière faite à ses camarades par un élève (12 ans) qui en avait eu l'idée à l'annonce de la mort de Ravel et qu'il a voulu compléter par l'audition de disques de ses œuvres ; des travaux collectifs selon la technique du travail par groupe de M. Cousinet : plans et cartes du village et de ses environs ; plans en relief, maquettes représentant des faits historiques (« représentation d'un mystère » ; « un cabaret littéraire au XVIIe siècle » ; « prédication de la croisade ») ; des journaux d'enfants ; des documents d'anatomie comparée, etc.

Les matériels « didactiques » se composent surtout de : collections de documents pour les enfants, sous forme de monographies et de fiches ; de presses d'imprimerie, de films, de disques, de matériel pour gravure sur lino, pour peinture à la colle ; d'instruments de musique, d'outils pour le travail simple du bois : (découpage, assemblage), de petits métiers : à tisser, à tourner, à faire des tapis, de la vannerie, etc.

Ces expositions de matériel sont particulièrement goûtées lorsqu'un praticien, avec un groupe de ses élèves, en montre l'utilisation et dans bien des départements, nos groupes n'hésitent pas à assumer la charge et la dépense du déplacement de quelques enfants et d'un maître particulièrement expérimenté qui, un jour de réunion, réalisent une démonstration publique. Cette propagande attire beaucoup de maîtres et prend en même temps toute la valeur pratique qu'elle doit avoir.

Signalons en passant, puisque nous parlons d'expositions que le G. F. E. N. a obtenu une médaille d'argent pour celle qu'il avait organisée au Musée Pédagogique, annexe de l'Exposition des Arts et Techniques 1937.

La participation du Groupe aux publications de la Ligue a été assurée cette année par Mlle Petit, qui a écrit un article sur les écoles maternelles.

***

(1) Je signale seulement, à titre d'exemple, les expositions que j'ai pu voir moi-même.

J'ai déjà indiqué, sommairement, que l'année 1938 a vu se former quelques nouvelles sections départementales du G.F.E.N. : celles de Meurthe-et-Moselle, de Charente-Inférieure, de l'Aude, de l'Isère. D'autres sont en formation, parmi lesquelles quatre sans doute ne tarderont pas à fonctionner dans la Marne, l'Ardèche, le Calvados et l'Algérie (1).

Dans la Marne et le Calvados, nous comptons beaucoup sur l'activité de Mme Séclet-Riou et de M. Lévesque. D'ailleurs le Calvados a déjà à Caen un centre d'études d'où partent d'audacieuses et massives innovations et qui ne tardera pas à vouloir rejoindre, pour le soutenir, le mouvement d'éducation nouvelle qui grandit de plus en plus en France.

Sans doute nos sections départementales sont encore trop peu nombreuses (actuellement une vingtaine) et quelques-unes d'entre elles ne groupent qu'un petit nombre d'adhérents, de sorte que notre Groupe n'a pas encore l'ampleur et surtout les ressources de travail et d'argent dont il aurait besoin pour remplir la tâche qu'il s'est imposée. Mais nous savons que la valeur du travail qui se fait dans bien des écoles et que le progrès dans l'opinion publique des principes de l'éducation nouvelle, ne doivent pas être appréciés seulement en fonction du G.F.E.N : beaucoup d'éducateurs, surtout dans les écoles du 2e degré, absorbés par leurs expériences, n'ont pas encore senti la nécessité de sortir de leur isolement, de grouper leurs efforts et surtout de les coordonner à ceux des maîtres des autres degrés, des familles, de l'opinion publique, ce qui ne peut guère se réaliser qu'au sein de groupements qui englobent tous les participants à l'œuvre d'éducation.

C'est pourquoi nous demandons à nos sections départementales, dont la plupart ont déjà tant fait pour intéresser à la réforme de l'éducation, les populations rurales, et les maîtres du 1er degré, de faire de nouveaux efforts pour élargir leur recrutement, pour gagner le personnel des écoles des grandes villes et des écoles du 2e degré, les parents, les médecins et tous ceux qui, sous des formes diverses, ont affaire à la jeunesse. Nos adhérents savent maintenant que les techniques de l'école active, les principes éducatifs de l'éducation nouvelle, trouvent en haut lieu un climat favorable et qu'il y a beaucoup à tirer des expériences en cours (classes d'orientation, activités dirigées) pour rendre effectifs les progrès qu'ils désirent dans les écoles et pour familiariser l'opinion publique avec une conception nouvelle de l'éducation. Mais rien de tout cela n'aboutira sans effort et sans vigilance, car aucune réalisation n'échappe au danger des déviations et des erreurs d'exécution. Il faut que les pionniers soient sans cesse en éveil et de tous les côtés. Il faut des groupes vivants, actifs, puissants. Il faut leur donner des moyens d'action et de liaison.

Dans le G. F. E. N. il faudrait que le bulletin du Groupe pût devenir un organe de travail plus efficace et de liaison plus étroite. Nous espérons pouvoir en assurer désormais, grâce au relèvement de la cotisation, l'envoi individuel, mais il faudrait pouvoir augmenter son volume pour lui donner plus d'efficacité. Nous ne le pourrons que si le nombre des membres augmente d'une façon assez considérable : il faut fonder de nouvelles sections, il faut que celles qui existent doublent leur effectif.

Activités des sections. — L'activité de nos sections a continué à s'exercer dans les diverses directions que nous avions déjà signalées l'année dernière : 1° Travail d'information sur les principes et les techniques de l'éducation nouvelle. 2° Propagande générale auprès des maîtres et du public et recrutement des membres. 3° Enfin réalisations pratiques dans les classes et démonstrations plus ou moins publiques. Ce sont des expériences qui constituent le but même de notre groupement et il est heureux de constater qu'elles se multiplient, tant dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public. Dans les établissements du 1er degré, elles sont plus nombreuses et aussi plus audacieuses dans les milieux ruraux que dans les milieux urbains et il est possible actuellement de voir dans tels ou tels départements des écoles où l'instituteur, — ou presque toujours un ménage d'instituteurs —, a réussi, en modifiant son attitude vis-à-vis des enfants, en employant des techniques mieux adaptées à leurs besoins, à transformer aussi l'école en un milieu de libre épanouissement et de richesse éducative où les élèves travaillent joyeusement et ardemment à leur propre éducation, à leur propre instruction. Ici, c'est l'exploitation méthodique du milieu physique, économique, social, familial qui fait naître l'intérêt et fournit les objets d'étude, faisant naître l'occasion et le moyen des recherches personnelles, — des observations patientes, prolongées, exactes, — des synthèses et des classifications qui ordonnent les connaissances et en assurent la conservation ; — des collaborations qui révèlent et utilisent les aptitudes personnelles en

(1) Au moment ou nous mettons sous presse, nous apprenons la constitution du groupe d'Algérie.

même temps qu'elles développent le sens social, — du rapprochement et plutôt de la pénétration l'une par l'autre de l'école et de la famille. Ailleurs, c'est la captation journalière de l'intérêt momentané des enfants par l'apport libre des textes présentés pour l'imprimerie ; la prolongation et le renouvellement de ces intérêts par les échanges de « journaux scolaires » ; la motivation et le groupement autour de ces textes (prose, vers, récits, drames, etc.) et des illustrations qu'ils comportent, des recherches et acquisitions de notions grammaticales, littéraires, historiques, géographiques, pratiques, etc.

Ici encore, la coopérative scolaire d'éducation nouvelle, transformant l'école en une « société d'enfants » avec tout ce que les liens sociaux comportent de solidarité, de responsabilité, d'entr'aide, d'initiative et aussi d'élargissement des sentiments, d'excitation de la curiosité, d'enrichissement réciproque ; et grâce à elle la vie scolaire satisfait à tous les besoins des enfants, les attache à leur propre éducation avec assez de force pour que s'impose aux maîtres le renouvellement de la discipline et de l'enseignement, dans un sens plus conforme aux possibilités de chaque âge.

Tous procédés qui lient intimement et profondément la vie scolaire à la vie personnelle et sociale de l'enfant, assurant ainsi l'efficacité de la tâche éducative de l'école. Et sous ces schémas un peu abstraits, nous apercevons la figure bien réelle et vivante de telles ou telles écoles que nous pourrions nommer. Les maîtres qui y vivent commencent à comprendre, et il faut s'en féliciter, — dût la vertu de modestie en être un peu froissée — que le devoir d'éducateur qu'ils remplissent si bien, leur en crée un nouveau qui est d'aider leurs collègues à s'engager dans la même voie. Heureuses les régions où les autorités administratives ont compris que, non seulement il fallait encourager ces initiatives, mais encore les faire connaître et les utiliser comme exemple. Plusieurs de nos sections ont la chance d'avoir parmi leurs membres, et parfois à leur tête, des chefs qui comprennent ainsi leur devoir.

Il est intéressant aussi de se rendre compte des répercussions qu'ont eues parmi nos membres les intentions d'évolution si clairement exprimées dans les actes et les instructions officiels récents. Une des plus curieuses s'est produite au sujet des « activités dirigées ». Personne ne pouvait manquer de sentir combien cette innovation orientait les maîtres et la vie scolaire vers une conception nettement « éducation nouvelle ». D'où tendance, parmi les novateurs, à lui faire rendre le maximum de ce qu'on en pouvait tirer au point de vue de la libération de l'enfant et de l'utilisation de ses possibilités. Mais aussi tendance, parmi les maîtres d'esprit traditionnaliste, à restreindre ces possibilités et à imprimer le plus possible aux « activités » un caractère scolaire en maintenant fortement la « direction » entre les mains de l'éducateur. Il y eut bien des discussions à ce sujet et la crainte naquit parmi les pionniers qui faisaient pratiquer aux enfants des activités plus « libres » que dirigées d'être contraints de revenir en arrière.

Dans les écoles du second degré, c'est surtout la classe d'orientation qui a suscité parmi les maîtres le désir de changements dans les méthodes et nous espérons que l'expérience qui y est faite de l'insuffisance de nos techniques actuelles amènera des professeurs plus nombreux à se joindre au mouvement actuel. C'est, semble-t-il, une tâche que nos sections départementales devront s'efforcer de réaliser au plus tôt.

Il faut signaler encore, comme un élément de vitalité, et bien que sa réalisation n'en soit pas due au G. F. E. N. le succès obtenu par le cours de vacances que M. Freinet organise à Vence pour les éducateurs. Cette année, le nombre des participants (on ne peut parler d'auditeurs, car chacun dut mettre la main à la pâte et « s'exercer » aux diverses techniques) a presque atteint la centaine et un seul département avait envoyé trente personnes parmi lesquelles un inspecteur. L'Ecole Freinet servait au stage et pendant huit jours un public très désireux de devenir capable de réalisations a observé, étudié, écouté, interrogé, travaillé de ses mains sous la direction de M. et Mme Freinet, au milieu des enfants, dans la plus cordiale atmosphère d'intérêt pour l'enfance. Il y a là, en France, pour le 1er degré, une réalisation qui, nous l'espérons, servira d'exemple.

Nous avons déjà indiqué les départements où des sections sont en formation (Calvados, Marne, Ardèche, Algérie, Charente, Oise) et celles où un groupe est né en cours d'année (Charente - Inférieure, Meurthe - et - Moselle, Aude). De remarquables expositions organisées par Mme Chenon-Thivet et Mlle Soustre, ont attiré de nombreux visiteurs à Versailles, à Corbigny ; les groupes de Marseille et de l'Isère ont su faire profiter leurs adhérents des excellentes conférences de M. Marcault, la Seine-et-Oise de M. Cousinet.

Nous pensons resserrer les liens entre le bureau et les sections et faire plaisir à nos membres en leur annonçant que nous allons expérimenter dès le mois de mars l'envoi individuel des petits bulletins. Le lien entre

nos membres se trouvera aussi fortifié, nous l'espérons, par une participation nombreuse aux deux manifestations que nous préparons pour le mois d'août : un Congrès européen de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle et une assemblée générale du Groupe Français. Ces deux réunions auront lieu à Paris entre le 3 et le 10 août. Un des jours de cette période, le 7 août, vraisemblablement, sera réservé au Groupe Français et tous nos membres pourront y prendre part. Nous en ferons connaître ultérieurement l'ordre du jour. Le Congrès sera un congrès de travail, restreint en nombre (400 environ), réservé aux membres de la Ligue Internationale (mais on sait que, dans chaque pays, tous les adhérents de la section nationale sont membres par cela même de la Ligue Internationale) et aux personnes agréées par elle. Le thème du congrès, de vivante actualité, sera « les Educateurs et la réalisation de l'idéal démocratique ». Nous donnerons dans le bulletin du G. F. E. N. et dans P. E. N. de plus amples détails sur les conditions de travail et l'organisation du congrès. Nous comptons que chaque section départementale préparera des communications, que de nombreux délégués viendront prendre part aux séances et que plus nombreux encore seront les participants à l'Assemblée Générale. Nous assurerons la possibilité d'assister en auditeurs aux séances du congrès qui les intéressent aux personnes qui ne voudraient pas, faute de temps, s'inscrire comme membres du congrès.

LA REVUE

Quelques événements importants sont à signaler, cette année, au sujet de « Pour l'Ere Nouvelle ».

Quoiqu'elle ne paye aucun de ses collaborateurs, occasionnels ou réguliers, on imagine aisément que notre Revue n'en a pas moins été gravement éprouvée par la crise économique qui a beaucoup restreint le nombre de ses abonnés, surtout étrangers, et par les fortes augmentations qu'ont subies les prix du papier, de l'impression et les tarifs postiers.

Dans ces moments difficiles, nous avons trouvé la sympathie la plus compréhensive auprès de M. le Directeur de l'Enseignement Secondaire, M. Chatelet, dont on sait avec quelle sollicitude il avait suivi les efforts des promoteurs du Groupe du Nord des amis de l'Education Nouvelle, et qui ne nous a ménagé ni ses conseils, ni son appui. L'intérêt qu'il a manifesté pour la survivance et l'extension de « Pour l'Ere Nouvelle », au moment où le Ministre tentait de réaliser dans les organisations scolaires, le programme, les instructions, l'esprit même et les techniques de l'éducation nouvelle, nous a été un puissant encouragement. « Pour l'Ere Nouvelle », nous a-t-il été dit, ne doit pas disparaître. Une publication de ce genre est nécessaire, car l'opinion publique et les éducateurs doivent être éclairés sur la nécessité et le sens des transformations qui doivent être introduites dans les méthodes, pour que ces tentatives trouvent déjà des maîtres résolus et capables de les réaliser et d'y entraîner leurs collègues. » Il fut alors décidé que nous préparerions un numéro de propagande (février-mars 1938) qui exposerait les origines et le développement du mouvement d'éducation nouvelle en France et qui serait diffusé dans le monde enseignant par les soins du ministre. Cet intérêt pour la Revue se précisa encore dans une des « Académies » dont le Recteur, ancien président d'un groupement d'éducation nouvelle, signala à ses administrés l'intérêt qu'il y aurait, pour les bibliothèques pédagogiques et les bibliothèques des établissements d'enseignement du second degré, à être abonnées à « Pour l'Ere Nouvelle ».

Ainsi encouragés, et plus rassurés sur l'avenir, nous avons pu réaliser une modification dont nous sentions de plus en plus la nécessité : celle de remettre aux mains d'un technicien l'administration commerciale de la Revue. Ce lourd travail, assez ingrat, que représentait pour le secrétariat la comptabilité, la publicité, les abonnements, la confection matérielle de la Revue, nous devint d'ailleurs à peu près impossible à continuer lorsque Mme Weill, qui en assumait la charge depuis le début, se vit forcée de l'abandonner pour des raisons de santé. Nous nous décidâmes alors à entrer en relations avec M. Bourrelier, qui nous parut le mieux disposé à accepter la division du travail que nous envisagions. Dès la fin de l'année 1938, l'administration de « Pour l'Ere Nouvelle » lui a été confiée. Le comité de rédaction, dont on sait qu'il doit compter un représentant de chacun des pays de langue française (Suisse et Belgique), afin que la revue garde son caractère d'organe latin de la Ligue Internationale d'Education Nouvelle, donna son approbation à ces transformations, qui se présentent sous les formes suivantes : M. Bourrelier est admis dans le comité de rédaction au titre de conseiller technique ; il se charge des relations avec les imprimeurs, de la publicité, de la comptabilité, des abonnements et rend compte tous les ans de sa gestion au Groupe Français d'Education Nouvelle. Celui-ci, qui

conserve la propriété de la Revue et de son titre, reste chargé de la direction intellectuelle et de la rédaction : recherche, choix des articles, composition des numéros, etc.

Nous espérons, par cette division du travail, réaliser une diffusion plus grande de la Revue et rendre possible son adaptation plus complète aux besoins de l'heure présente. Nous n'étonnerons personne en disant que la rédaction d'une revue qui a seulement des collaborateurs bénévoles, n'est pas exempte de difficultés. Certes, le fait qu'elle ait pu se maintenir jusqu'à présent dans de telles conditions est en soi très réconfortant, puisqu'il exprime le dévouement à la cause qu'elle défend. Mais la tâche du Secrétariat n'en est pas moins lourde et difficile. Nous prions instamment nos amis de nous venir en aide en nous donnant des articles, en en recherchant pour nous, en nous signalant les personnes dont la voix se ferait utilement entendre. La Revue est une des manifestations de l'activité du Groupe Français d'Education Nouvelle qui ont le plus d'étendue et servent le mieux la cause de l'éducation nouvelle en France et à l'étranger, tous nos membres sont intéressés à la soutenir et à l'améliorer.

Je ne terminerai pas le rapport sur la vie de notre Groupe en 1938 sans exprimer nos regrets et nos remerciements à Mme Weill, qui se voit obligée de nous quitter après avoir travaillé avec nous avec le plus complet dévouement et la plus grande efficacité pendant une dizaine d'années.

La Secrétaire,

E. Flayol.

Sur les expériences d'orientation par les orienteurs

Nous devons à l'obligeance de la rédaction de la revue *Esprit* et de M. Gal, l'autorisation de reproduire, pour nos lecteurs, les éléments essentiels d'une enquête auprès des orienteurs, dont les intentions ont été définies en ces termes (1).

L'expérience d'orientation entre dans sa deuxième année. La première année ne s'était guère vu assigner qu'un but ; les maîtres ont pu travailler dans une indépendance et une liberté telles qu'ils en ont éprouvé plus d'une fois une impression d'isolement et d'incertitude trop grande. Allons-nous recommencer ?

Une expérience, pour être féconde, doit aller à son objet avec des questions précises. Le malheur des temps n'a pas permis, en septembre, de dégager les conclusions de l'expérience précédente et de donner les directions du travail futur. D'aucuns ont déjà l'impression qu'ils repartent à zéro, hors les constatations personnelles qu'ils ont pu faire et qui consistent surtout en difficultés rencontrées.

Nous voudrions remédier, s'il est possible, à cette solitude et à cette ignorance mutuelle des expériences.

Ce n'est pas que nous voulions préjuger de la valeur d'une expérience qui vaudra ce qu'on en fera. Il y a une orientation dont nous ne voudrions pour rien au monde : telle serait une orientation prématurée, ou écourtée, ou encore une orientation oppressive des vraies libertés, indifférente à la formation générale et humaine, ou celle qui ferait de l'enfant un outil pour la fonction future, de l'éducation un instrument, un moyen pour les besoins de la société à venir, de l'être une machine pour le rendement.

Mais il y a une orientation qui procède d'un souci trop proche de celui qui nous occupe à *Esprit* pour que nous lui soyons indifférents. Il y a dans cette orientation une vérité qui nous paraît acquise : c'est que par elle l'attention n'est plus portée essentiellement aux entités collectives, classes, fonctions, programmes, mais se trouve tournée vers la personne, vers chaque élève en particulier, pour le connaître et le former selon sa nature et sa vocation propres. C'est à faire prévaloir cette seconde sur la première, si la première existait dans quelques esprits, que nous voulons travailler.

Mais il faut d'abord faire le point sur les premiers résultats. Nous en appelons à tous les amis ou adversaires loyaux de l'expérience. Nous en appelons surtout aux orienteurs,

(1) *Esprit*. 1er novembre 1938 et 1er janvier 1939. Rédaction et Administration, 137, rue du Faubourg Saint-Denis, Paris (10e).

pour qu'ils nous disent sans doute à quel renouveau de l'enseignement et des méthodes, à quelles inventions dans la coordination des études et des observations, à quels procédés dans la connaissance individuelle des élèves ils ont pu être conduits par la simple exigence du but proposé. Mais nous voudrions entendre aussi les objections, les craintes fondées, savoir les difficultés rencontrées, les obstacles temporaires ou permanents qu'ils ont pu apercevoir. Nous invitons tous ceux qui ont quelque idée de la chose à nous aider à faire de la clarté dans une question plus capitale que nombre de problèmes politiques ou économiques.

R. G.

. . . . . .

Première expérience

Par Roger Gal

A l'heure où l'on va reprendre et poursuivre les expériences d'orientation commencées l'an dernier, il peut être utile d'examiner les résultats et les observations d'une de ces expériences que j'ai eu la chance de diriger.

On ne saurait que remercier d'abord ceux qui ont suscité une telle expérience : nous leur devons une liberté d'essai et d'innovation bien rare dans un système scolaire aussi uniforme et centralisé que le nôtre. Pour la première fois un peu de liberté réelle a soufflé dans nos classes. Espérons que ce ne sera pas la dernière et que, élaborés demain les statuts de l'école nouvelle, les articles de la prochaine réforme, on ne nous y enfermera pas définitivement comme dans la réalisation la plus parfaite. La réalisation de demain serait alors vite aussi mauvaise et asservissante que celles qui l'ont précédée.

Je mènerai cet examen d'une première année d'orientation du dehors au dedans, des conditions extérieures aux méthodes d'enseignement, et plus particulièrement ce qui est le travail propre à la classe d'orientation, la recherche et mesure des aptitudes, jointe à la connaissance caractérologique des élèves. Les deux séries d'observations — celles qui portent sur les aptitudes et celles qui concernent le caractère — peuvent influer, on le sait, les unes sur les autres. Et les vocations ne sont souvent que les compromis ou compensations entre les unes et les autres, perturbés de surcroît par les goûts qui ne répondent pas toujours à la nature de ceux qui les éprouvent, ou par les influences aussi variées que le milieu social et scolaire dans lequel l'enfant vit : celui-ci aime telle matière parce qu'il en aime le professeur ; celui-là éprouve de la répulsion pour tel travail parce que telle personne de sa famille ou tel camarade informent dans ce sens son jugement. Le travail propre à l'orienteur est de démêler cet écheveau de données naturelles et artificielles, d'influences et de goûts profonds, d'intérêts durables et d'inclinations passagères. On devine que pour s'y livrer utilement il faudrait connaître la totalité de la vie des élèves qu'on voudrait orienter. On comprend déjà que les habitudes scolaires, familiales, administratives, les conditions les plus terre à terre, comme celles du local scolaire ou de la salle de classe, rendent encore plus difficile ce travail délicat en lui-même. Comme le moindre changement a des répercussions sur des traditions vénérables ou, ce qui est encore plus grave en un temps où l'on n'a d'argent que pour la guerre, sur les finances, on voit la révolution qu'apporterait à notre régime scolaire, professoral, familial et même social, une réforme contre l'orientation. Je tiens à dire que si nos expériences sont imparfaites ou manquées, c'est *qu'elles sont et ne peuvent être encore que des caricatures d'orientation*. Néanmoins, et dans l'immédiat même, elles peuvent servir beaucoup à rénover une culture qui ne répond plus aux besoins de l'homme moderne ni à ceux de la société.

. . . . . .

Age et conditions de l'orientation

Acceptant ces 71 élèves comme ils nous venaient, nous les avons répartis alphabétiquement, sans considération d'origine, en trois sections égales. Ainsi, dans notre idée, devaient fraterniser de la fraternité la meilleure, celle du travail, ces enfants venus de milieux fort différents ; la salopette des travaux manuels allait voisiner avec le costume de ville ; ceux que l'avenir destinait aux fonctions les plus intellectuelles ne seraient pas sans avoir connu le travail des mains et éprouvé la résistance de la matière. En fait cette fraternité n'a pas été ce que nous espérions ; il y a manqué la vie en commun sous le même toit et le jeu dans la même cour, ces fraternités matérielles du manger et du dormir ensemble, que rien ne remplace. La distinction entre E. P. S. et Lycée s'est retrouvée dans les fréquentations. J'ajoute qu'elle ne nous a pas permis le même contact avec les enfants et avec les familles selon leur appartenance.

veaux. Les conséquences sont sous nos yeux : c'est le chaos des études qui fait que la culture n'est plus ce tout nécessaire à un développement harmonieux et complet : c'est le peu de prise qu'elle exerce sur les esprits ; c'est enfin l'impossibilité où elle est de diriger la foule grandissante de ceux qui viennent à elle selon leurs vraies possibilités et selon les besoins sociaux.

L'orientation, qui veut mettre un peu d'ordre dans ce chaos et dans cette course à la culture, doit se fonder sur une psychologie différente et plus profonde. Car il ne s'agit plus de former de gré ou de force, — tant mieux pour ceux qui réussissent, tant pis pour les autres, — selon un type étroit, mais d'étudier dans la foule de ceux qui prétendent justement à une certaine culture, les aptitudes réelles et les capacités de développement susceptibles d'être fécondées, compte tenu des goûts véritables et des dispositions naturelles des caractères ou des vocations.

Le vocabulaire personnaliste nous permettra de résumer cette psychologie en une formule : l'enfant est, à sa manière, une personne. Une éducation réelle doit se fonder sur cette base solide : la réalité personnelle. Elle exige donc la connaissance dans chaque élève de la personne, de sa nature, de ses besoins, de ses intérêts, de ses modes de croissance et d'épanouissement ; et elle en exige le respect. Toute autre éducation est une éducation en l'air, qui ne peut produire qu'indifférence ou fruits artificiels, connaissances mal intégrées à l'être, ou encore docilité desséchante qui éteint la personnalité. C'est ce qu'exprimait déjà Rousseau quand il écrivait : « Chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il a besoin d'être gouverné ; et il importe au succès du soin qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme et non par une autre. »

Je n'ai pas besoin de montrer que, jusqu'à aujourd'hui, hors les exceptions heureuses et les récentes innovations, l'école n'a pas considéré l'enfant comme un être achevé à sa manière, qui a son unité et son activité propres, appropriés à son être, à ses besoins, aux conditions où il vit. Il est trop clair qu'elle l'a toujours considéré comme un raccourci d'homme, comme un être imparfait et incomplet et que le but de la pédagogie était de l'achever et de le rendre parfait au plus vite, selon les méthodes et conformément au modèle de l'homme adulte.

L'orientation scolaire doit avoir ce bon effet de tourner l'attention vers la personne. Non pas d'ailleurs pour la subir mais pour l'épanouir. Il est évident que s'il s'agit seulement par l'orientation d'arrêter le développement de l'être à une sorte d'intérêts ou de possibilités, la personne y perdrait. Et il est évident aussi qu'une orientation tournée à l'utilisation, et non au service de la personne, ferait de la personne un outil et non une fin. Ce n'est pas de cette orientation qu'il s'agit, mais de celle qui utilise et développe toutes les ressources de la personne, et qui, sans cesse continuée, vérifiée, sollicitée, considère que la culture et la formation ne sont jamais terminées ni limitées, même dans un métier ou une formation très spécialisés.

. . . . . .

Sur les méthodes

Les méthodes découlent du but poursuivi ; c'est de la volonté de mieux connaître et de mieux juger chaque enfant que procèdent toutes les innovations de la classe d'orientation : réduction des classes à un maximum de 25 élèves et réduction du nombre des professeurs en principe à 3, afin de ménager un contact plus durable et plus personnel entre les maîtres et les élèves ; élargissement du champ dans lequel on observait l'enfant au jeu et aux loisirs dirigés, afin d'avoir une connaissance plus complète de ses aptitudes, comportement, goûts, traits de caractère, etc. ; collaboration active des professeurs avec la famille pour étendre encore davantage ce champ d'observation et pour essayer de déceler tous les phénomènes d'opposition à la famille ou d'influence du milieu sur l'individu afin de dégager la personnalité de sa gangue ; examen physique attentif par le médecin et par le professeur de gymnastique qui peut dévoiler tant de causes d'inaptitudes ou d'inadaptations scolaires qui jusqu'ici n'apparaissent en général que dans les cas très graves et trop tard ; substitution dans la vie scolaire d'un régime de liberté et de responsabilité déléguée à la surveillance constante et à la servilité subie dans la révolte amère ou dans la docilité aussi néfaste ; réduction du travail collectif ou fait à la maison et exécution du travail en classe sous les yeux du maître, car c'est sur le fait qu'il faut surprendre les comportements ; remplacement du travail collectif et imposé par le travail libre et choisi par l'élève, suggéré seulement par le maître ; substitution à l'enseignement « ex cathedra » passif, abstrait ou livresque, des méthodes individualistes, actives, concrètes, faisant appel à l'initiative personnelle ; enfin coordination étroite des études et confrontation continue des enseignements et des observations

symbolisées par l'heure hebdomadaire d'un conseil de classe.

On voit le progrès réalisé sur l'ancienne méthode qui se réduisait en général à la connaissance intellectuelle des enfants et qui s'intéressait plus au rendement scolaire qu'au processus et à la configuration propres à chaque intelligence. Encore verrions-nous, même pour les aptitudes intellectuelles, qu'il y a loin par exemple entre savoir vaguement que tel élève a la mémoire bonne ou mauvaise et chercher à en connaître la structure, se rendre compte si elle est rapide ou lente, durable ou fugace, fidèle ou non, sûre ou hésitante, mécanique ou active, affective ou logique, plus concrète qu'abstraite, plus visuelle qu'auditive, ou inversement, toutes vérifications qui, avec un examen dirigé, sont assez faciles à noter et qui apportent à l'enseignement même un appui précieux.

Pour remédier à la brièveté et à l'étroitesse des rapports scolaires, nous avons cherché à multiplier les occasions de contact et de liberté. Nous avons cherché toutes les occasions de déléguer nos élèves à certaines fonctions ou responsabilités. Nous leur avons laissé le choix du travail, de l'occupation ou du loisir chaque fois que c'était possible sans dommage. Nous les avons regardés dans les jeux, dans la cour, dans la rue, à l'heure de la bibliothèque. Nous avons recueilli de précieux renseignements auprès du professeur de gymnastique et de musique, aux sports, auprès des répétiteurs, des maîtres d'internat surtout, auprès de l'aumônier même. Les loisirs peuvent être une des sources les plus fécondes de révélation. Regarder, organiser une bibliothèque, un jeu, préparer une scène de théâtre, choisir un livre, réagir à un film, cela peut renseigner plus que bien des tests. Les qualités d'action et d'initiative, les rapports sociaux, les aptitudes au commandement de tel de nos élèves qui, en classe, aurait passé tout au plus pour un agité et un indiscipliné, n'ont commencé à nous apparaître que là.

Conformément au même principe d'observation directe du travail personnel et libre, nous avons fait exécuter en classe, sous nos yeux, tout ce qui pouvait l'être. De cette façon ont pu être mieux observées les qualités ou les défauts d'ordre et de méthode, le comportement devant les difficultés, le processus de l'invention du travail, de l'acquisition, et de l'effort, ou encore celui de la mémoire aux prises avec une leçon.

En classe, nous avons ouvert la porte toute grande au réel, au vivant, au concret, comme aux moyens les plus capables de nous montrer les réactions et les capacités profondes de nos élèves. Nous n'avons jamais manqué de faire nos exercices de vocabulaire, de rédaction, de lecture, en corrélation avec la réalité de la chose, animal, plante, pays, métier, usine, histoire locale, etc... étudiée en même temps soit dans un cours voisin, soit à l'occasion des loisirs. Plusieurs films historiques, géographiques, artistiques ont été projetés ; des visites de monument ou de musée ont été faites, et une large place a été donnée aux impressions des élèves. On a appliqué les notions de mesures géométriques, de plans et de cartes, à l'établissement du plan de la classe, de la cour, du lycée, de la ville, des champs. Le relief, les cours d'eau, l'architecture ont été étudiés d'après les ressources locales. Le professeur de calcul a fait établir les graphiques des variations de la population de la ville, des entrées et sorties des fonds à la Caisse d'épargne du pays. Tous les exercices ont été pris autant que possible dans la vie courante et réelle, dans les préoccupations des enfants. Ainsi ils étaient ordonnés non plus à la reproduction automatique et abstraite d'un modèle, mais au sens du réel, à l'éducation de l'œil, de la main ; les évaluations des angles, poids, surfaces, volumes, les tracés graphiques, la vérification constante au moyen d'instruments appropriés (palmer, pied à coulisse, compas, curvimètre fournis par les ateliers de l'Ecole pratique) ; les travaux manuels proprement dits ou ceux des loisirs dirigés, ont fourni des renseignements abondants, sur l'habileté, le goût, l'esprit constructif, les capacités sensorielles, les intérêts des uns ou des autres.

L'histoire a permis de mesurer aussi bien les tendances émotives (à propos de l'étude comparative des religions en ce qui concerne la mort, les cultes, etc.) que l'imagination par la représentation imagée de données abstraites (par exemple les douze travaux d'Hercule, les scènes bibliques, le bouclier d'Achille, les scènes de l'Odyssée). Elle a révélé encore le jugement et le sens artistique (comparaison d'après les films de deux époques d'art : la sculpture athénienne au IVe et au Ve siècle, ou l'analyse d'après un film du cadre géographique pour l'Egypte, la Grèce, l'Italie). Le sens moral a été décelé par les réactions devant les actes d'héroïsme antique ; l'observation l'a été par l'analyse de documents iconographiques ; la maturité d'esprit par la compréhension des institutions, par exemple de Sparte et d'Athènes, et toujours avec le contrôle d'exercices similaires en français (dans ce dernier cas, étude d'un texte de Chateaubriand analysant sa préférence pour Athènes).

On en dirait autant de la géographie, excellente pour déceler les facultés d'observation, les goûts et réactions devant les images du travail humain et accompagnée de questions de ce genre : Aimeriez-vous mieux être artisan ou commerçant, ou ouvrier d'usine ?

Je n'ai pas besoin de dire la valeur détectrice des enseignements qui mattent en jeu les aptitudes déjà fort spéciales, comme les langues vivantes ou le latin. Je remarquerai seulement, que la précision de leur apport a pour contre-partie une certaine étroitesse de l'investigation, surtout au début des études. L'allemand pourtant a été un instrument à peu près infaillible pour déceler les aptes et les inaptes au latin. D'autre part les travaux manuels et la gymnastique, quoique très spécialisés, intéressent une grande quantité de comportement et sont aussi des plus utiles. J'insisterai davantage sur le dessin dont les renseignements sont vraiment inépuisables, et de plus nettement distincts souvent de ceux des autres enseignements, où le verbalisme, et l'intellectualisme occupent la plus grande place. Le dessin doit être regardé comme une autre expression de l'esprit ; dans des cas nombreux il a révélé des aptitudes que notre enseignement verbal avait été incapable de manifester ; et c'est pourquoi, en nous donnant maintes indications sur le goût, la sensibilité artistique, l'observation, la mémoire visuelle, l'imagination, il a contredit plusieurs fois nos impressions. Il a décelé des observateurs profonds dans cinq garçons incapables de s'exprimer en mots, des phraseurs dans des garçons au verbe facile, de pauvres natures chez d'autres qui n'étaient que de bons perroquets. Constamment coordonné avec les sciences d'observation (croquis et dessins d'animaux, de plantes) avec le travail manuel, le dessin géométrique et le français (interprétation d'un paysage de neige par la rédaction et par le pinceau, illustration de poésies) tantôt précédant, tantôt suivant, il nous a posé des problèmes ardus et passionnants.

Le français surtout s'est montré la matière la plus féconde, à condition qu'il soit pratiqué en liaison étroite avec les autres matières qui lui donnent sa base de réalité et pourvu qu'il soit traité comme une matière vaste et mouvante aux intérêts multiples, aux sollicitations variées. La rédaction par exemple ; conçue comme un exercice libre portant toujours sur des choses, des faits réels, provoqués à propos de tous les événements petits et grands de la vie scolaire, familiale, urbaine (un voyage, un film, une promenade, la pièce de théâtre, la fête du lycée, la foire...) ou suscitée comme un journal des acquisitions, lectures, étonnements quotidiens, ou comme le journal de la classe. De même par la lecture, tour à tour vaste, rapide, puis approfondie, accompagnée de questions, de débats, d'invitations à poursuivre le récit, on peut découvrir des horizons et des aspects infinis, des réactions inattendues, des incompréhensions curieuses. La grammaire même peut révéler beaucoup plus que les capacités d'analyse ou d'abstraction grammaticale, pourvu qu'elle renonce aux analyses sèches et qu'elle s'attache à faire employer et manier les diverses espèces de mots, les temps et les modes, les fonctions, les propositions dans des phrases appliquées à la vie réelle ou aux sujets étudiés dans les divers cours de la classe.

Nous nous sommes efforcés de donner à ces exercices la forme la plus vivante, la plus libre, et la plus variée possible, faisant passer l'étude stylistique tantôt avant, tantôt après l'étude par le dessin ou la science. Ainsi nous avons abordé l'étude du chant, après le professeur de sciences, par les textes de Pergaud et de Buffon pour et contre le chant ; après quoi nous avons institué un débat où chacun a pu dire son opinion, raconter sa petite histoire. Il aurait fallu donner un temps et un tour de parole, tant les histoires étaient abondantes et les réactions vives. Il est évident que c'est dans ce genre d'exercices, confronté avec tous les exercices voisins, que se découvrent le mieux les enfants.

Ces méthodes générales ne font que développer des tendances qui sont déjà dans tout enseignement un peu vivant (1). Elles y ajoutent seulement plus de méthode et de suite dans l'observation. Cette observation appuyée nous a posé de multiples problèmes. Le désir de les résoudre nous a fait sentir la distance qu'il y a entre la connaissance intuitive des élèves et une connaissance un peu précise. C'est pourquoi nous avons été amenés à joindre aux méthodes d'intuition des méthodes plus précises, à nous servir de tests.

Sur l'observation psychologique

Il faut évidemment se faire psychologue pour devenir orienteur. Et pour ne pas mettre la charrue avant les bœufs, peut-être aurait-il fallu commencer par inscrire des études psy-

(1) C'est pourquoi nous pensons que l'orientation peut être immédiatement étendue. Elle ne sera pas parfaite du premier coup, mais elle rendra tout de suite de grands services.

chologiques au programme des futurs professeurs. Le travail de l'orienteur est de constater les données naturelles, de mesurer les aptitudes, de discerner en celles-ci l'aptitude naturelle et l'aptitude acquise, ce qui est dû à l'exercice ou à l'absence d'exercice préalable, de retrouver dans les vocations ou dans les goûts ce qui est naturel et conforme à l'être particulier, ce que permettent les moyens authentiques. Alors on découvre que des penchants en apparence primitifs sont en réalité secondaires. Alors se posent des problèmes délicats, savoir si telle aptitude tient à l'âge ou à l'absence d'exercice préalable, et si l'âge pourra la révéler plus tard. On se demande si tel penchant vers une matière ou un métier, en l'absence des aptitudes correspondantes, doit être entravé ou si la force du penchant affectif ne suppléera pas dans certaine mesure à ces déficiences. Mille questions qu'une psychologie avertie et soucieuse du libre développement de la personne devrait résoudre peu à peu pour le plus grand bien des êtres qui nous sont confiés et pour celui de la société.

Je n'ai pas besoin de dire que nous sommes loin d'avoir résolu toutes ces questions pour chacun de nos élèves. Mais j'espère qu'on voit la source de nos difficultés et que, la voyant, on ne refusera pas ce qu'il faut pour y remédier. Si, au moment de la rédaction du livret d'observations, nous sommes restés souvent incertains, par exemple devant des élèves ternes sans personnalité marquée, plus passifs qu'actifs, parfois même devant de bons élèves trop malléables et trop réceptifs, en particulier devant les intravertis qui extériorisent si peu, c'est que nous ne les avions vus que de trop loin ou trop peu de temps, ou dans un seul genre d'occupations, et avec trop peu de liberté pour saisir l'instant rapide comme l'éclair où une âme se montre, un goût ignoré éclate, une émotion contenue se dévoile, un trait de caractère, une faiblesse d'esprit ou une richesse de cœur s'éclaire par un geste, un sourire, un éclat dans les yeux.

.....

Chronique espagnole

Le mouvement d'Education Nouvelle en Espagne Républicaine

Depuis l'avènement de la République en 1931, il s'est créé en Espagne un mouvement de réforme de l'enseignement qu'il serait trop long d'étudier ici, mais qui a abouti, en juillet 1936, à la création d'un « Conseil de l'Ecole Nouvelle et Unique ».

Voici les bases fondamentales ou plutôt les tendances du « Plan Général de Réformes ».

Le premier « cycle » va de la naissance à l'âge de 3 ans et dépend entièrement de la puériculture. Il ne s'agit donc pas encore d'éducation mais « d'élevage ».

Le deuxième est celui de « l'école maternelle » et va de l'âge de trois à six ans. L'enseignement est naturellement mixte et sans distinction de classes ni de croyances. C'est avant tout « une période de jeux et d'air libre ». Les jeux que l'enfant choisit lui sont suggérés par les choses qu'il connaît. Ces choses peuvent être réelles ou fictives, mais le thème en sera toujours choisi par l'enfant. L'enfant « doit jouer et agir en liberté individuelle ou collective, et dans ce dernier cas, le groupement spontané doit être respecté ». L'enfant doit se développer dans son milieu naturel autant que possible : « La vie libre dans le jardin, parmi les choses, les plantes et les animaux familiers sera la source principale de l'éducation à cet âge ».

Pour favoriser le développement du monde mythique enfantin de cette période, on se servira de contes, de légendes, expliqués et racontés avec le plus de simplicité et de perfection possible.

Dans cette période, comme dans toutes les suivantes, « il est nécessaire de prêter une extrême attention à l'attitude du corps devant la nature, de façon à ce que celui-ci reçoive une action vivifiante à travers l'air, la lumière, les vastes étendues, etc... En même temps, « l'alimentation rationnelle doit être un des aspects auquel le maître donne tous ses soins ». L'enfant est considéré, on le voit, comme une unité.

Pour ce qui est du local, on installera les classes si possible dans de petits pavillons qui formeront une sorte de colonie ou collectivité, chaque classe ayant son rôle propre et aussi un rôle spécial dans la collectivité.

Le « premier cycle scolaire » — mais le conseil se défend de vouloir scinder l'ensei-

gnement en cycles artificiellement construits, l'appellation est simplement donnée pour plus de commodité — comprend les enfants de 6 à 8 ans.

Les principes restent les mêmes. Les grands thèmes seront la Nature et la Société. La discipline est uniquement la discipline du Travail. Les sciences naturelles et les arts sont évoqués — mais plutôt comme thèmes « proposés » à l'enfant qu'imposés. — « Les choses doivent se faire avec plaisir : le plaisir est le stimulant indispensable pour que l'effort soit durable et fécond. »

Le « second cycle scolaire » qui va de 9 à 11 ans, suit en les développant les mêmes directives.

Le « troisième et quatrième cycle scolaire » va jusqu'à l'âge de 15 ans. « C'est à cet âge que se développe le goût pour les choses abstraites. C'est à cet âge que commencent aussi la systématisation, les lois générales, etc... ». L'on commence à initier l'enfant à un métier. Ici intervient « l'orientation » — l'enfant sera guidé mais toujours dans le sens de sa propre inclination.

Beaucoup de choses pourraient être ajoutées à ce court aperçu des réformes entreprises par la République espagnole pendant ces dernières années. On pourra se reporter aux revues « Revista de psicologia y pedagogia » et « La Escuela Nueva Unificada » éditées à Barcelone jusqu'à ces dernières années, que possède la bibliothèque de la Ligue Française pour l'Education Nouvelle. On pourra se reporter aussi au livre de M. Juan Vicens : « l'Espagne vivante » édité à Paris aux Éditions Sociales Internationles.

C'est ici qu'il conviendrait de parler d'expériences récentes, qui n'ont malheureusement pas toujours pu être consignées dans des brochures mais dont Mme Lago, qui vient d'organiser au Musée Pédagogique une exposition très intéressante de dessins d'enfants espagnols, nous a donné les grandes lignes.

Les événements politiques récents ayant obligé le gouvernement à évacuer des zones importantes de territoire, l'on a songé à créer pour tous les petits évacués, qui souvent avaient perdu leurs parents, et dans la zone calme des environs de Valence des « colonies familiales » qui, leur nom l'indique, seraient à la fois l'école et la famille de l'enfant. Cette expérience d'harmonisation de l'aspect culturel, éducatif et familial a, paraît-il, parfaitement réussi dans ces colonies. Prenons par exemple celle de « Antella », près de Valence, dirigée par A. Llorca. La communauté se compose de cinq maisons où sont répartis en petits groupes les enfants sous la responsabilité d'un maître — il y a environ trente enfants dans chaque maison. Une maison centrale réunit les services divers, et aussi la bibliothèque, le théâtre, les salles de jeux. C'est la maison commune. Les enfants ont réussi à assurer à peu près tous les services et cette communauté fonctionne à peu près sans aucune intervention d'adultes, mais par la propre initiative des enfants.

Une autre colonie, près de Valence encore, celle de Alborache, s'est installée dans une ferme. Le village a donné des terrains pour la culture et des pâturages. Les enfants ont commencé par faire l'élevage de poules, de pigeons et de cochons, puis par la vente de leurs animaux et des produits de la ferme ils ont pu acheter une vache qui, paraît-il, faisait la joie et l'orgueil de toute la communauté. Naturellement, les travaux de la classe n'étaient pas négligés pour cela. La matinée leur était consacrée. Et les enfants ont même construit eux-mêmes dans la plus belle salle de la maison, une bibliothèque, des chaises et des fauteuils, le tout peint et décoré avec le plus grand goût. Des livres leur ont été envoyés par le Gouvernement, mais à part ces envois de livres et de matériel scolaire, il paraît que la colonie se suffisait entièrement à elle-même.

Ces deux expériences choisies au hasard parmi un très grand nombre de tentatives semblables nous ont paru valoir vraiment la peine d'être signalées. C'est dans de tristes circonstances qu'elles ont été tentées, mais du moins cet effort ne sera pas resté tout à fait vain.

Le point de vue de l'Espagne nationaliste en matière d'enseignement

La « Revue d'Education Espagnole », d'octobre 1937, bannit délibérément de son programme tout ce qui pourrait être influence étrangère. Il vaut mieux, affirme M. Zineman, sous le titre « Pédagogie étrangère », prêter fort peu d'attention aux méthodes de pédagogie étrangère « mieux encore : aucune ».

Ce sont des pays — l'Allemagne et l'Italie ont été exceptées précédemment — « où toutes les institutions sont en décadence et même en banqueroute, parce qu'ils vivent encore des erreurs philosophiques du XVIIIe siècle et se débattent dans un équilibre instable. »

A Etat nouveau école nouvelle. Mais cette école nouvelle, M. Onieva, délégué national de l'enseignement en Espagne, reconnaît tout de suite qu'elle va être une école très tradi-

tionnelle. Ce n'est pas qu'on veuille, à proprement parler, revenir en arrière pour retrouver « le véritable chemin » dont on s'était écarté. « Nous devons partir d'où nous sommes, éliminer toute influence étrangère et avoir nos entrailles spirituelles pour reconnaître en leur fond ce qui est strictement espagnol ». C'est dans ce sens que la Nouvelle Ecole Espagnole sera traditionnelle, car elle doit avant tout, on le devine, « avoir une résonance proprement nationale ».

Pour ce qui est des méthodes d'outre-frontière « j'ai observé, dit M. Onieva, que la plupart poursuivent essentiellement deux buts : gagner du temps (?) et économiser des forces : en somme deux conceptions fondamentalement anti-pédagogiques » — et il leur fait aussi le reproche de vouloir appliquer à des enfants normaux des méthodes pour enfants anormaux.

Les méthodes traditionnelles d'ailleurs avaient du bon. Il faut y revenir. En particulier le « rabâchage » — procédé traditionnel de l'enseignement espagnol » fondé sur la sainte vertu qu'on appelle patience » sera excellent pour l'apprentissage de tout ce qui en enseignement « tient du procédé mécanique : lecture, calcul mental, etc... ».

Et que l'on ne vienne pas parler des méthodes qui enseignent en amusant ! Ce sont des principes qui représentent « une vérité très relative et sont le propre de races peu ascétiques... La douleur en soi, la contrition, la morale et saine incommodité sont nécessaires et salutaires si nous voulons former une génération d'hommes forts et non pas des pantins. »

C'est aussi l'opinion de M. Crisanto Gay Berges qui déclare : « Notre mot d'ordre doit être : *L'effort douloureux stimulant de l'Ecole.* »

Tels sont les principes du nouveau gouvernement actuel en Espagne.

Denise ALEXANDRE.

A travers les Revues

Sur les échanges internationaux de Maîtres et d'Élèves

Par G. LAPIERRE

Extrait du Bulletin de la Fédération Internationale des Instituteurs

Au cours des années antérieures, nous pouvions constater la convergence des efforts pour la coopération des esprits et des nations à l'œuvre de reconstruction pacifique du monde ; et il nous était agréable de penser que les éducateurs pouvaient apporter une contribution efficace à l'édification de la paix.

Aujourd'hui, la Société des Nations est en échec ; ce qui est susceptible de diviser et d'opposer les nations, prend le pas sur les pensées communes et les intérêts communs. On ne pense plus à la solidarité née de la mise en commun du patrimoine scientifique, intellectuel, technique, moral de l'humanité. On affirme plus que jamais la suprématie des idéologies nationales.

Notre effort d'éducation pour une meilleure compréhension internationale s'en trouve contrarié ; sa portée en est considérablement diminuée. Nous n'en gardons pas moins la certitude que là est notre devoir, et nous fortifions notre volonté de le remplir.

L'expérience de ces dernières années nous servira à serrer davantage le problème, à mieux mesurer les difficultés et les possibilités d'une prise de contact avec les autres peuples et les autres civilisations.

Prendre contact avec un autre peuple, avec une autre civilisation, c'est déjà ressentir que l'internationalisme n'est pas seulement un problème de sentiment, qu'il exige un gros effort de conciliation entre les conceptions opposées, ou tout au moins divergentes des nations. Il faut d'abord ressentir vivement ces oppositions ou ces divergences pour en mesurer l'importance. C'est seulement lorsqu'on aura ainsi perçu les dissemblances fondamentales qu'on sera amené à rechercher l'unité, non dans l'uniformité, mais dans la conciliation des diversités ; en un mot dans la coopération des peuples, et à concevoir ainsi l'idée d'une Société des Nations, à l'opposé de toutes les formules impérialistes, et dans laquelle tous les peuples auront des droits égaux.

La connaissance des autres peuples nous paraît donc être un élément essentiel de l'éducation pour la paix.

Nous n'aurons pas fait œuvre inutile si,

reprenant cette année l'examen de ces deux thèmes : *Echanges internationaux*, *Littérature enfantine*, nous entretenons dans l'esprit de nos camarades instituteurs la conviction que le génie humain tire sa grandeur de la diversité des peuples et de leur collaboration, et si, forts de cette conviction et de l'efficacité de leur effort éducatif, les instituteurs de tous pays se font les serviteurs de cette cause humaine dans toutes les écoles, auprès de tous les enfants et de tous les adolescents du monde.

Nouvelles diverses

Semaine Pédagogique de Rabat

Du 4 au 7 avril 1939

Foyer scolaire, Avenue des Orangers

I. — But de la semaine pédagogique

Cette manifestation sera consacrée à *l'étude des questions intéressant l'enseignement scientifique à tous les degrés*. Elle se propose avant tout de montrer l'importance croissante dans la Société moderne de la culture scientifique et de mettre en évidence le rôle que doit jouer l'étude des sciences dans la formation des esprits. Le questionnaire qui suit a pour objet de préciser quelques-uns des points sur lesquels doit porter cette consultation. Il n'est en aucune façon restrictif.

Nous sollicitons la collaboration des maîtres de l'*enseignement supérieur* comme de ceux du *premier* et du *second degré*, de ceux qui appartiennent à l'*enseignement musulman* comme de ceux qui enseignent dans les *écoles européennes ou israélites*, des *parents d'élèves*, en un mot de toutes les personnes qui s'intéressent à l'enseignement.

A cette Semaine Pédagogique, comme à celle de mars 1937, qu'elle continue, des spécialistes feront des exposés qui seront suivis d'une discussion générale.

II. — Organisation matérielle

Le Secrétariat de la Semaine pédagogique, reçoit dès maintenant, et jusqu'au 25 *mars* 1939, *dernier délai*, les inscriptions des participants.

Suivant le désir des participants, ceux-ci pourront, à volonté, avoir un logement, soit dans les internats des lycées de garçons et de filles, soit dans les hôtels.

Toute la correspondance concernant la Semaine pédagogique devra être adressée à la : Direction générale de l'instruction publique (Semaine pédagogique), a Rabat.

II. — Questionnaire

1° a) *De quelle façon et dans quelle mesure l'enseignement scientifique contribue-t-il à donner aux élèves les qualités intellectuelles qui font l'esprit scientifique, et les habitudes de travail qui constituent la méthode scientifique ?*

b) *Exposé des meilleures méthodes pouvant concourir à ces fins. Moyens préconisés pour les vulgariser et servir ainsi à la formation des maîtres.*

2° a) *L'utilité pratique inhérente à toute connaissance scientifique, préparant la jeunesse à la vie productive, est-elle un obstacle à l'éducation des esprits ou bien, au contraire, par l'attrait qu'elle exerce sur les jeunes, n'est-elle pas plutôt une force que nous devons utiliser dans ce dessein ?*

b) *Quelle est l'importance à donner aux connaissances à fixer dans la mémoire (par exemple : formules de mathématiques et de physique, nombre de corps étudiés en chimie ; listes de minéraux, d'organismes vivants, de muscles, de vaisseaux, ... en sciences naturelles) ?*

c) *Quelle est l'importance à donner à l'acquisition de procédés purement techniques (exemple : résolution des équations du second degré) ?*

d) *Quelle est en particulier, dans les écoles techniques, la part qu'il convient de donner à la culture de l'esprit et à l'apprentissage de la vie productive ?*

3° a) *Quelle importance doit avoir l'enseignement scientifique dans notre système d'éducation, en considérant à la fois son rôle culturel et son utilité pratique ?*

b) *Etudes critiques des programmes et des horaires.*

4° *Faut-il des aptitudes spéciales pour suivre avec fruit l'enseignement des sciences, et particulièrement celui des mathématiques, dans les 1er et 2e degrés ? S'il y a des esprits réfractaires, dans quelle mesure cette résistance incombe-t-elle aux méthodes employées ?*

5° a) *Les personnes non spécialisées dans l'étude des sciences, — professeurs de lettres ou parents d'élèves, — voudraient-elles nous*

dire quel bénéfice intellectuel elles croient avoir retiré de l'enseignement scientifique qu'elles ont reçu ?

b) *Quelles modifications souhaiteraient-elles voir apporter aux méthodes et programmes scientifiques en vue de la formation d'un esprit cultivé, sans spécialisation.*

6° *Les professeurs de sciences en se préoccupant de la clarté, de la concision et de la correction du langage, de la bonne ordonnance du développement, apportent une aide précieuse à l'enseignement de la langue française et à celui de la composition française. Par quelle méthode et par quels procédés pourraient-ils contribuer, pour une plus large part encore, à l'enseignement littéraire ?*

7° *Indépendamment de ces questions tendant à préciser l'orientation de l'enseignement scientifique, il serait désirable d'étudier les moyens permettant de le perfectionner.*

A titre purement indicatif nous citons :

— *Organisation des laboratoires et des travaux pratiques.*

— *Application des nouvelles instructions ministérielles.*

— *Constitution de collections de sciences naturelles (avec la collaboration des élèves).*

— *Présentation de matériels.*

— *Utilisation du cinéma dans l'enseignement des sciences.*

Enfin, comme dans toute manifestation pédagogique importante, *des travaux d'élèves* seront exposés.

Récréations musicales pour la Jeunesse

Comment apprendre à l'enfant à « écouter » la musique, tout en éveillant son intérêt et sa curiosité naturelle, sans lui donner l'impression qu'une nouvelle « étude » lui est imposée ? La musique au contraire doit être une détente pour des enfants souvent nerveux et difficiles à amener au calme qui leur est si nécessaire.

C'est pour atteindre ce double but que les *Loisirs Musicaux de la Jeunesse* ont entrepris de créer pour les écoliers, les lycéens, les enfants des patronages, des colonies de vacances, des récréations musicales (dont la durée ne dépasse pas une heure) précédées d'une courte causerie faite dans un langage approprié à leur âge et à leurs facultés de réceptivité.

Afin de pouvoir soutenir l'attention des enfants, le programme musical comporte toujours des œuvres de caractère facile et descriptif faisant appel à leur imagination. Chaque œuvre exécutée est commentée pour eux, tout en leur laissant une entière liberté d'appréciation aidant à développer leur sens artistique.

Les LMJ s'efforcent de conserver à leurs séances un caractère à la fois instructif et récréatif. Souvent, changeant son rôle d'auditeur contre celui — combien plus actif ! — d'exécutant, le jeune public prend part à un chœur général qui clôture cette heure de loisirs musicaux.

Pour tous renseignements, s'adresser aux Loisirs Musicaux de la Jeunesse, 3, rue de Savoie, Paris 6e (Danton 91-93), les lundi, mercredi, vendredi, de 19 à 20 heures.

Les centres d'entraînement pour la formation du personnel des colonies de vacances et des maisons de campagne des écoliers

Les centres d'entraînement, organiseront cette année quatre stages destinés à former les moniteurs de colonies de vacances :

L'un fonctionnera pendant les vacances de Pâques, du 6 au 14 avril, au Coudon (Var) ;

Les autres auront lieu simultanément pendant les vacances de la Pentecôte, du 25 mai au 1er juin : l'un à Andernos (Gironde), un second dans la région de Lyon et le troisième à L'Hay-les-Roses (Seine).

Le prix du séjour est de 230 fr. En dehors du voyage, pour lequel des bons de réduction de 40 % seront fournis sur demande, il n'y a pas lieu de prévoir d'autres frais.

Ces stages s'adressent plus particulièrement aux membres de l'enseignement public, aux assistantes d'hygiène scolaire, aux normaliens, normaliennes, élèves d'écoles sociales ou d'écoles d'infirmières qui se destinent à être surveillants dans une colonie de vacances ou dans une Maison de Campagne des Ecoliers. Ils devront, en principe être âgés de 18 ans accomplis.

Voici un extrait du programme :

Jeux de plein air.
Jeux d'intérieur.
Chants et danses populaires.
Comment raconter des histoires.
Travaux manuels.
Improvisations théâtrales.
Préparation d'une fête.
Observation de la Nature.
Culture physique.
Excursion-enquête.
Eléments d'hygiène.
Premiers soins.
Le système des équipes.
Les programmes.
L'enfant — les cas difficiles.
L'éducation par le Jeu.

Pour répondre à de nombreuses demandes, un centre spécialement destiné aux directeurs et aux futurs directeurs sera également organisé. Il aura lieu à la Pentecôte à Andernos, à proximité de celui destiné aux moniteurs.

Pour tous renseignements, s'adresser aux CENTRES D'ENTRAÎNEMENT, 11, rue Huyghens, Paris (14e).

La Clef des Champs

D'un congrès à l'autre, les membres de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle se réjouissent de retrouver Mlle Amélie Hamaïde, la directrice de l'Ecole nouvelle de la rue Ernestine à Bruxelles. Elle était déjà avec nous en août 1921, à Calais, accompagnant son maître — qui devait devenir aussi celui de beaucoup d'entre nous : le Dr O. Decroly. On sait que, à cette époque lointaine, le grand réformateur scolaire belge n'était encore connu et apprécié que d'un cercle infime d'intellectuels à idées avancées. L'Ecole officielle ne le « reconnut » — *de jure !* — qu'après sa mort. Mais avant même que celle-ci eut consenti à la grande conversion de la tradition à la science, un nombre si grand de parents reconnut la valeur des principes et méthodes decrolyens que des dédoublements d'écoles furent possibles sans que l'une ni l'autre en souffrît, bien au contraire. L'Ecole de la rue Ernestine atteignit même si promptement le « plein d'essence » qu'il fallut louer d'autres locaux dans le voisinage immédiat. Et l'idée vint à Mlle Hamaïde de créer un internat à la campagne, une vraie « Ecole nouvelle » selon les trente points caractéristiques de l'ancien Bureau international des Ecoles nouvelles de 1912, dans les environs de Bruxelles.

Pourtant — elle dut le reconnaître : — c'eût été une charge trop lourde pour elle seule de diriger deux institutions, un externat et un internat distants l'un de l'autre. Alors surgit une solution qui d'emblée réunit tous les avantages. M. et Mme Lavachery, tous deux anciens et excellents collaborateurs de Mlle Hamaïde, créèrent, à 25 km. de la capitale, du côté du S.-E., à Couture Saint-Germain-Aywiers, dans le Brabant Wallon, une petite école pour enfants de 4 à 12 ans : « La Clef des Champs » — un nom qui évoque la fraîcheur, la jeunesse et la liberté à pleins poumons !

M. Jean Lavachery est diplômé de l'Institut des Sciences de l'Education (Institut J.-J. Rousseau) de Genève ; il a le brevet de chef du camp école de scoutisme de Cappy (France) et se trouve en outre licencié en sciences pédagogiques de l'Université de Bruxelles. Sa femme, Madame Betty Lavachery, est institutrice frœbelienne, avec diplôme de l'Etat, possède le certificat de la Maison des Petits de l'Institut J.-J. Rousseau et fut quatre ans collaboratrice directe de Mlle Hamaïde.

L'Ecole est dans une ancienne abbaye, dans un endroit charmant et plein d'imprévu ; maison très simple, sans doute, mais ornée avec beaucoup de goût. On y trouve des ateliers de menuiserie, tissage, cartonnage et imprimerie, comme aussi de peinture, de dessin et de modelage. On y pratique théâtre, danses populaires, chant. Et, en plein air, jardinage, petit élevage, culture physique Hébert, excursions zoologiques et botaniques ; bref, de nombreuses occupations propres à développer le corps et la personnalité des enfants.

Mais tout cela ne serait rien encore sans la valeur hors pair des directeurs. Lui, plein d'allant, fut professeur de travaux manuels à l'école de Mlle Hamaïde durant plusieurs années. Elle — me dit une personne qui la connaît de fort près — est d'une adresse extraordinaire avec les enfants, toujours de bonne humeur et active. Un charme se dégage de tout son être. Courageuse, vive, intelligente, pleine d'imagination et de spontanéité, il serait difficile de rencontrer une personnalité qui réunisse autant de qualités qu'elle. Aussi les enfants l'adorent, on le comprend.

Pour l'école de la rue Ernestine, c'est une vraie chance d'avoir cette maison. Elle y envoie tous les enfants qui ont besoin de plein air. Ils y poursuivent leurs études sans interruption. D'ailleurs toute l'école va passer chaque année quelques semaines au vert. Comment on trouve place pour tous ? Je n'en sais rien. Mais de quoi ne se contente-t-on pas quand il s'agit de quitter les maisons et les rues de la ville et qu'on est un enfant joyeux ? D'ailleurs les moyens de transport sont faciles ; trois quarts d'heure de trajet matin et soir, en juin ou juillet, ne sont pas une affaire.

Et voilà. Une école nouvelle authentique de plus, c'est un caillou blanc, à notre époque de désarroi. Les nerfs des parents sont mis à l'épreuve. Sachons sauvegarder au moins ceux des enfants. Pour leur présent et pour leur avenir, cela importe. Et leur avenir, c'est celui de l'élite de la Société de demain, n'est-il pas vrai ?

Ad. F.

Livres

Ouvrages pour enfants

La collection « La Joie de Connaître », publiée aux éditions Bourrelier, et dont nous avons dit déjà le bien que nous en pensons, a publié encore, au cours de 1938, deux petits livres qu'il faut mentionner ici :

« **Les Voyages, du coche à l'avion** », par M. Ginat et A. Weiler (128 p.).

et « **Les Maisons des Hommes, de la hutte au gratte-ciel** », par A. Demangeon et A. Weiler (128 p.).

Ces petits livres, très richement illustrés, constituent la réalisation d'un vœu formulé il y a bien longtemps par les maîtres partisans de l'Ecole active. Qu'on se rappelle le célèbre article de M. Roger Cousinet paru il y a vingt ans et qui préconisait l'enseignement de l'histoire par celle des « choses ». Qu'on se souvienne des centres d'intérêt du Dr Decroly dès 1907 : habitations, moyens de locomotion. Mais à cette époque, nous devions constituer nos dossiers nous-mêmes et c'était long et difficile. Aujourd'hui un éditeur intelligent nous sert une besogne toute faite. Est-ce un mal ? Non, si l'on considère que ceci va permettre de diffuser ces connaissances auprès de milliers d'enfants qui, sans cela, n'y auraient pas eu accès. Mais il faut que les maîtres retiennent ceci : le travail de recherche de documents est bon en lui-même : découper ce qu'apportent d'intéressant certaines revues illustrées, le classer dans des enveloppes par catégories, afin de s'en servir au moment opportun, c'est là l'une des techniques de base de l'Ecole active.

Les auteurs des « Maisons des Hommes » ont abordé leur sujet au point de vue géographique plutôt qu'historique. On commence par un voyage en France ; suivent : les rives de la Méditerranée, les pays nordiques ; les campements de nomades ; l'Afrique, l'Asie. A la maison de ville est consacré un chapitre spécial où l'on aborde le sujet dès l'antiquité. Notons qu'une table alphabétique permet de s'y retrouver au gré des besoins imprévus de la leçon.

Ad. F.

Albin Liaugminas, docteur en philosophie, **L'Enseignement de la Morale,** Essai sur sa nature et ses méthodes. Neuchâtel et Paris, Ed. Delachaux et Niestlé, 1939, vol. 15 × 22,5, de 206 p., fr. s. 4,50 ; — fr. fç. 36.

Elève de l'Institut J.-J. Rousseau, l'auteur, Lithuanien, sauf erreur, a travaillé à cette thèse sous la direction de MM. Pierre Bovet, Albert Malche et Henri Reverdin, tous trois professeurs à l'Université de Genève. Comme beaucoup de thèses, elle pourrait être un mélange d'érudition et de puérilités. Elle est mieux que cela. Et ce mieux consiste surtout, à mes yeux, en ce qu'elle renvoie dos à dos les opinions extrêmes des métaphysiciens éloignés de la réalité des faits ; dans l'espèce : réalité des enfants vivants à éduquer. Il ne faut compter ni sur le dressage, ni sur la spontanéité absolue qui ne mènent à rien de constructif, mais contribuer à mettre en acte les virtualités morales existantes : connaître, mettre en pratique, vouloir, aimer le bien. Si l'enfant ne participe pas — au plein sens du terme — à la vie de son école, celle-ci n'obtiendra de lui rien de durable, rien de solide ; la façade de la discipline sans rien derrière (sinon l'habitude de dissimuler et de mentir). L'auteur adopte la thèse de l'Ecole active, qu'il cite fréquemment, selon laquelle il faut agir sur la raison et sur le cœur, en s'adaptant aux capacités, âges et types divers et en intégrant l'enfant dans la vie sociale : famille, école, cité, nation, humanité. Règles et idéal doivent être cultivés simultanément. Il faut que le conscient passe, finalement, dans l'inconscient (pp. 127-129).

On savait tout cela, me direz-vous. Sans doute. Mais l'auteur ne s'en tient pas à Platon ou à Spinoza, ni même à Kant ou à Fr. W. Foerster. Il remonte plus haut par des comparaisons linguistiques curieuses entre le lithuanien et le sanscrit (pp. 34-35) ; et, à l'autre extrême du temps, incorpore à ses vues les résultats récents des recherches de M. Jean Piaget sur les étapes de l'enfance (p. 138). Des citations précieuses parsèment son texte. Des leçons de morale de Socrate, Durkheim, Noémi Regard, F.-J. Gould, Fr. W. Foerster, Félix Adler, Charles Wagner, Félix Pécaut et L. Sheldon qu'il cite tout au long jurent sans doute un peu à se trouver côte à côte. L'étude volontairement « naturaliste » des faits exposés par l'auteur de « l'Ecole active », est prise par l'auteur dans un sens trop absolu, trop exclusif. L'étude du subconscient sous toutes ses faces, proposée par moi dans le « Progrès spirituel », semble ignorée, bien que le schéma du début en ait inspiré un autre (à mon sens peu clair) à l'auteur. Au total, beaucoup de pierres soigneusement ouvrées en vue d'une mosaïque ; mais la mosaïque elle-

même est restée à l'état d'ébauche extrêmement sommaire.

Ad. F.

Dr. J. Poucel, **Le Tabac et l'Hygiène,** Paris, Baillière, 1937, opuscule 13 × 21 de 136 p.

Le Dr J. Poucel, à qui nous devons déjà : « La Feuille, Soleil vivant, sa chlorophylle » (fr. 10 —) et surtout « La joie d'être sains, Le Naturisme et la Vie » (fr. 32 — avec une préface du Dr Rollier de Leysin, 1933), conquiert par cette étude, aussi brève que convaincante, un titre de plus à la gratitude des amateurs de vie saine. On sait trop peu les méfaits sournois et à longue échéance de la tabagie. Le savant chirurgien des hôpitaux de Marseille, fervent naturiste, nous l'explique avec l'accent d'un apôtre et la compétence d'un savant. Bon à répandre !...

Ad. F.

Robert Dottrens, docteur en sociologie, privat-docent à l'Université de Genève, **Notre Enseignement secondaire,** Constatations suggestives, Genève, Troinex, 1938, op. 13,5 × 20 de 100 p. — fr. S. 1.

Le Collège de Genève, depuis l'époque où Calvin le fonda, encourut des critiques sérieuses. Non pas qu'il soit pire que tant d'autres, mais le Genevois, surtout depuis l'époque de Jean-Jacques, est frondeur de nature et ami du progrès. Ce n'est pas pour rien qu'il descend des réfugiés français de l'époque de la St-Barthélemy. Donc, après Ed. Claparède et nombre d'autres hommes éminents, M. Robert Dottrens, président du Conseil de l'Institut des Sciences de l'Education et directeur de l'Ecole expérimentale de Genève, considère que le Collège « se complaît dans la stabilité »... Il propose donc : des réformes de structure, des réformes à effet rapide et des réformes à rendement plus lointain. Il va au fond des choses : conditions du travail, organisation, apprendre à apprendre, pas de programmes encyclopédiques ! Contrôler l'enseignement, former le corps enseignant, créer des classes expérimentales. Genève se doit de rester ville d'éducation, elle ne doit pas mentir à son renom. Puisse ce père de famille inquiet être entendu — et pas seulement à Genève !

Ad. F.

Mlle D. Werner, **Histoire de la Croix Rouge,** dessins de H. Witzig, Genève et Paris, C.I.C.R. et Ligue des Soc. de la C.R., 1938, vol. 20 × 26 de 103 p., fr. S. 3 — ; fr. fç. 24.

Mlle Werner, fille de l'un des membres du Comité international de la Croix-Rouge qui rendit, de son vivant, de grands services à l'Institution internationale fondée à Genève en 1863, s'adresse ici à la jeunesse. Elle est licenciée en histoire et professeur elle-même ; elle a donc su trouver facilement le ton qui convient. Les 54 dessins de M. H. Witzig, inspirés par les archives de la Croix-Rouge, rendent le récit plus attachant encore : grands blessés de la guerre, trains d'évacuation, services divers rendus par les volontaires de la Croix-Rouge, tout cela frappe d'emblée et émeut. Les précurseurs, Solférino (1859), Henri Dunant, le comité des cinq, la convention de Genève (1864), les secours apportés durant les guerres qui ont précédé la « grande » de 1914 ; puis la tâche immense apportée par celle-ci ; on n'avait prévu et organisé que les secours aux militaires ; il fallut s'occuper des civils : agence des civils à Genève, et « à l'intérieur de chaque pays, les familles sans ressources imploraient du secours. Ce furent des populations entières à l'aide desquelles les Croix-Rouges accoururent » ; mais, après la guerre, famines, catastrophes, guerres civiles se succédèrent et partout le dévouement des sauveteurs fut requis ; il faut organiser « la mobilisation de la Croix-Rouge pour les œuvres du temps de Paix » et établir « La Croix-Rouge de la Jeunesse », œuvre double : faire connaître l'œuvre en suscitant le sens de la pitié humaine (ce qui constitue une puissante préparation aux volontés de paix) et préparer des dévouements actifs, l'embrigadement pour l'action charitable des générations de demain ; tout cela méritait d'être dit et a été dit comme il convenait.

Eveil de la conscience humaine ! Action plus que jamais nécessaire, urgente, à l'heure actuelle.

Ad. F.

Les Albums du Père Castor. 1938-1939. Flammarion. Paris.

Le Père Castor fait de plus en plus appel à l'activité des enfants. Voici d'abord un gentil petit métier à tisser en bois qui initiera les menottes à l'art antique et charmant du tissage à la main qui connaît une vogue nouvelle.

2. Un cahier de modèles de modelage. Les enfants qui adorent pétrir la terre glaise y puiseront des idées et des directives.

3. Le Cirque animé convient à ceux qui savent déjà manier ciseaux et colle et agencer habilement les fragments épars. Personnages et animaux seront découpés, assemblés, fixés de façon à être articulés et mobiles. Ils pourront alors exécuter les tours prestigieux de Barnum.

4. Que dire de « Mon école » ? L'auteur de cet album a-t-il voulu imiter l'art malhabile des enfants ? Ou faut-il attribuer à un sens humoristique (?) — ou peut-être symbolique — la désolante uniformité de ces élèves en papier qui toutes ont même visage et mêmes vêtements ? Quant à la directrice de cette école modèle, elle servirait plutôt d'épouvantail... Passons vite au second album du même auteur « Ma maison ». Nous y trouvons plus d'attraits : des meubles divers, une fillette et son trousseau, des objets de ménage variés. Tout cela à découper soigneusement, à assembler et coller et.... en route l'imagination qui prêtera vie à « Ma maison » !

5. Villages de France. Compositions de Mentzel. Reproduction simplifiée, mais soignée, d'un village d'Alsace.

6. H. Guertik offre un cahier à colorier fort bien venu : reptiles : caméléon, iguane tortues, gros serpents et crocodile, lézards d'espèces diverses, autant d'animaux que le petit enfant a peu l'occasion de rencontrer dans ses livres d'images et qui contribueront à lui éviter les préjugés et les peurs absurdes dont certaines bêtes, même inoffensives, font encore l'objet.

7. Jeu des cris et des bruits ; dessins de N. Parain. Ce jeu, qui s'adresse aux sens visuel et auditif, se compose de 11 planches divisées en 4 images à découper. Chaque image représente un animal qui crie ou un objet qui fait du bruit. Le texte indique 15 manières différentes de jouer avec ces cartes.

8. Martin Pêcheur, l'oiseau merveilleux habillé d'émeraude et d'azur vient, par la plume de Lida et les pinceaux de Rojan raconter son histoire. Les habitués du Père Castor qui déjà possèdent la ravissante série des Plouf, Scaf, Bourru, etc., se réjouiront d'y ajouter l'oiseau des rivières.

9 et 10. Deux dépliants-panoramas, très décoratifs, montrent la Côte et la Montagne. Peinture d'Alexandra Exter et texte de Marie Colmont, dont chacun regrettera la mort prématurée. Tonalités vives et chaudes, foisonnement de détails. Ces frises murales plairont aux enfants qui aiment découvrir et redécouvrir toujours les nombreux secrets d'un même tableau. Le dos de ces dépliants porte quelques textes explicatifs sur la vie au bord de la mer et sur la formation des montagnes, accompagnés d'excellents dessins en noir et blanc d'animaux, de plantes et d'activités humaines propres à la mer et à l'alpe. Le Père Castor, qui ne chôme pas, prépare sans doute, d'ores et déjà, une joyeuse moisson pour Noël 1939.

Is. Ferrière.

A. Marion, R. Masseron et E. Delaunay, **Le Calcul à l'Ecole primaire,** cours élémentaire, Paris, Hatier, 1938, vol. 13 × 20 de 192 p., fr. 12.

« Strictement conforme aux programmes officiels », ce manuel veut un enseignement lent et progressif, les difficultés étant échelonnées avec le plus grand soin, avec liaison du nouveau à l'ancien et révisions fréquentes ; il veut une « méthode concrète, inductive et vivante, faisant appel à l'usage courant des mesures » et utilisant le dessin et les travaux manuels. Il y ajoute : « Quelques innovations : l'ordre et la méthode suivis dans l'étude de la table de multiplication, des lectures, des problèmes amusants, des exercices récréatifs et de recherches, l'indication partielle des réponses qui suit certains énoncés ». On veut que l'enfant comprenne le sens de l'opération et ne travaille pas mécaniquement sur la base de procédés qu'il utiliserait aveuglément. Intelligence pour ce qui est devant soi, en direction de l'avenir ; précision absolue et automatisme dans les mécanismes acquis dans le passé, voilà les deux conditions du progrès.

Les auteurs ont tenu compte des recherches antérieures, aussi bien françaises (Société Binet, Soc. franç. de pédagogie) qu'étrangères (Washburne, Grosgurin, Lay, Semenof). Mais tandis que Washburne, par exemple, considère que l'étude de la pratique vient d'abord et que les problèmes doivent être donnés comme des applications, les problèmes, ici, motivent les premières opérations, l'étude du sens précède celle de la pratique. Et cela me paraît bien. De même l'emploi de mesures enfantines spontanées : pas, poignées, etc., comme dans la méthode Decroly.

Ce cours se rapproche plus que bien d'autres de celui — idéal — qui, mis sur fiches indépendantes, permettrait d'individualiser vraiment l'enseignement. Car on a beau dire : il y a des différences énormes d'un enfant à l'autre, déjà entre 7 et 9 ans, et les leçons collectives y sont mal assimilées, perte de temps, recours à une mécanisation inintelligente, problèmes prématurés : que d'erreurs on a commises et... commet encore ! Même ici (la faute en est aux « programmes officiels »), il y a des erreurs de décalage : économie, dette, bénéfice, perte... enseignés à 8 ou 9 ans ! Seuls des maîtres

très bons psychologues pourraient faire passer sans dommage ces difficultés ! — Admirons par ailleurs les recours à l'activité de l'enfant : pp. 13, 21, 23, 27, etc. ; les problèmes pratiques (par ex., p. 51, n° 10) ; on aurait pu, à ces questions de kilomètres, en ajouter sur les horaires de chemin de fer.

Nombreux sont les manuels où il n'y a pas assez d'échelons logiques pour que les enfants comprennent facilement. A cet égard, celui-ci me paraît bien près de la perfection.

Ad. F.

Richard Berger : **Le croquis à l'école** (1).

Voici bientôt un tiers de siècle, je crois bien, qu'on ne trouve plus en librairie le livre de J.-J. Sauvage et van den Houten : « Le Croquis à l'Ecole primaire ». Le maître a incessamment besoin d'illustrer rapidedement une description, un schéma où il situera des figures symboliques, de tracer un plan économique où des vaches, des arbres, des gerbes de blé représenteront les productions d'une région. Ces dessins jetés sur le tableau noir fixent de façon irrésistible l'attention des gosses et confèrent à la leçon quelque chose de bien plus vivant que la parole seule. Chacun de nous en a fait l'expérience.

Mais combien sont-ils, les maîtres qui savent vraiment dessiner ainsi ? Les enfants, quand on le leur permet, quand (ce qui est plus moderne) on le leur demande expressément, savent fort bien — du moins jusque vers l'âge de douze ans — tracer des croquis, gauches si vous voulez, mais bien expressifs, sur les marges de leurs cahiers. Mais les maîtres ? J.-J. Sauvage leur montrait comment s'y prendre.

M. Richard Berger a senti la lacune. Il est superflu de le présenter à nos lecteurs. Tous ont apprécié ses ouvrages solidement pensés et illustrés, entre autres « Le Dessin libre » que plusieurs d'entre nous ont déjà utilisé pour le but indiqué : le croquis rapide. Mais il fallait préciser mieux encore. Et c'est ainsi qu'est né « Le Croquis rapide ». Son originalité, disons-le tout de suite, consiste en ceci : il ne s'adresse pas seulement au maître, mais aussi aux élèves, ou du moins aux élèves par le canal des maîtres. On peut dire de façon quelque peu paradoxale qu'il tend, par l'attention et la précision apportées au croquis, à faire des enfants des adultes — ou à les amener peu à peu à ce niveau — et à ramener quelque peu les maîtres au niveau des enfants, en leur permettant de retrouver ce que beaucoup ont sans doute perdu en cours de route : le sens de l'*expression* graphique spontanée. Or c'est cette expression qui devrait rester vivante toute la vie !

M. Berger — je l'en loue — a voulu rester « scolaire » ; il a pensé à l'instituteur actuel et aux tâches qui se présentent à lui ; il n'a pas voulu étendre son sujet au delà de certaines limites : formes géométriques, objets usuels, centres d'intérêt, voilà les trois préoccupations dominantes qui l'ont retenu. Il a laissé de côté, ici, les arbres, les personnages, les récits illustrés suivis, les suggestions en matière de figures schématiques et symboliques. Avouerai-je que je le regrette un peu ? Mais il y a, ne l'oublions pas « Le Dessin libre », du même auteur (il y renvoie d'ailleurs plusieurs fois au cours de cet ouvrage) et aussi les ouvrages de M. Liénaux, Belge, Inspecteur du dessin en Belgique, celui entre autres sur la pédagogie du dessin. « Le Croquis rapide » va d'ailleurs déjà très loin dans le sens de l'illustration des centres d'intérêt. Si les treize premières leçons — qui s'adressent, comme les suivantes jusqu'au numéro 33 — à l'école enfantine et au degré inférieur de l'école primaire, partent de la notion géométrique des formes simples et des objets qui s'en inspirent ; dès la leçon 14, on étudie « la maison » : cuisine, cave, éclairage, etc. La ville et la campagne occuperont le degré moyen. Au degré supérieur, leçons 67 à 132, on passera en revue les jeux, la circulation, le squelette, les sens, quelques professions courantes (objets que l'on y utilise), les saisons, l'art militaire (signe des temps !), les arts et l'architecture où l'auteur se retrouve dans son élément et où le croquis coté apparaît à l'horizon. La fantaisie ne doit-elle pas conduire, malgré tout, à la sagesse... cotée ?

Ce programme « englobe tous les centres d'intérêt généralement étudiés à l'école ». Car on peut, bien entendu, piquer ici ou là ce dont on a besoin. Vous traitez de l'alimentation ? Aux numéros 39, voici les légumes, 40, les fruits, 86, le boucher, 87, le boulanger, 96, le laitier. Et puis, il y aura un tome II. Réjouissons-nous à l'avance !

Et puisqu'il y aura un tome II, nous sera-t-il permis de formuler quelques vœux ? Le but du dessin — singulièrement du dessin libre et du croquis rapide, — est d'amener les enfants à exprimer toujours mieux ce qu'ils portent réellement en eux : besoin de

(1) Le croquis rapide par Richard Berger, professeur, Traité pratique illustré de plus de 700 figures. Une brochure de 64 pages sous couverture forte. Éditions Spes S.A Lausanne.

raconter des histoires, de dire par le dessin ce que les mots diraient maladroitement, mots oraux ou, pis, mots écrits. Rothe a le souci de ménager l'échelonnement naturel entre le dessin spontané enfantin et l'expression qui puisse satisfaire (et non dégoûter) le sens critique du gosse de douze ans et au dessus. Mais il néglige trop l'expression rapide au profit de l'esthétique, me semble-t-il. L'esthétique joue son rôle, c'est entendu, mais l'expression rapide en joue un bien plus grand, et les maîtres de dessin l'ont jusqu'ici (à part J.-J. Sauvage et van den Houten) beaucoup trop négligée. C'est pourquoi je salue l'initiative de M. Richard Berger avec tant de sympathie. Mais c'est aussi pourquoi je voudrais intensément que dans son IIe tome, il suggérât ce pont entre l'expression enfantine et l'expression rapide correcte en partant bien plus de ce que les enfants *veulent* exprimer et aiment à exprimer, plutôt que de ce que prescrit le « programme scolaire » et qui les embête bien souvent ! Je sais bien : il y a les maîtres, ils sont liés au programme, il faut leur venir en aide. Faire cela est bien ; mais le point de vue du psychologue a aussi sa valeur et contribue au succès total de l'enseignement à l'école. J.-J. Sauvage l'avait excellement pressenti.

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Benjamin Agrado Mazuera, **El Clamor del Nino** (Santiago du Chili, Ed. Zig-Zag, 1938, vol. 12,5 × 18 de 162 p.).

Pourquoi l'Ecole active, expression de la science et du bon sens, rencontre-t-elle une diffusion si lente ? Parce que les livres ne suffisent pas à convaincre des adultes déjà déformés par l'école ancienne. Parce que les Ecoles actives véritables où le regard clair des enfants équilibrés suffirait à vous convaincre de la valeur de l'Education nouvelle bien comprise sont rares. Parce qu'on n'a jamais ou presque jamais l'occasion de rencontrer des adultes qui aient été élevés dans une école active authentique. Rencontrer un de ces hommes, c'est sentir, au seul rayon de son regard et de son esprit d'amour, que l'on a affaire à un être harmonieusement développé.

Or j'ai rencontré ce matin l'un de ces hommes rares. Où ? A Pereira, en Colombie. En Amérique latine. Vous pouvez le rencontrer aussi, car c'est son livre qui me l'a fait connaître. Son nom : Benjamin Agrado Mazuera. Le titre de son livre : « El Clamor del Nino ». Je ne crains pas de déclarer que cet ouvrage modeste est l'un des meilleurs qui aient jamais paru en Amérique latine.

— Un homme élevé dans une Ecole active, dites-vous ? — Pas tout à fait, mais presque. Je m'explique. Freud déclare que la personnalité acquise durant la première enfance, jusqu'à six ans, persiste et qu'il sera très difficile de la détruire. « Que dire, alors, d'une personnalité acquise et perfectionnée durant quatorze ans d'Ecole active *sui generis*, dans laquelle les éducateurs furent deux parents, pleins d'intelligence et de qualités du cœur ? » C'est l'auteur lui-même qui écrit ces lignes. Et il montre que l'exercice de l'auto-formation, comme il l'appelle, entraîne une activité souvent débordante, « volonté héroïque qui s'impose des sacrifices constants » de façon toute spontanée. Mais l'auteur dit aussi le martyre de l'enfant franc, sain et droit, que des maîtres veulent plier coûte que coûte !

Livre constructif s'il en fût. Trois parties. La première : psychanalytique, montre les erreurs des parents conduisant à des malformations chez les enfants. Pages pleines de tact et de délicatesse de sentiments. Seconde partie : Education et psychologie, famille, école, religion, santé, intérêts et jeux, types psychologiques sains et déformés. Valeur de la joie. Toutes les religions, dit-il, enseignent qu'il faut servir Dieu avec joie et se réjouir toujours en Lui. Qu'est-ce que la joie ? « Don perpétuel de la personnalité, sacrifice pour vaincre les douleurs de la vie, force héroïque du caractère pour garder le sourire, même quand la peine nous ronge, oubli de soi en faveur de la pauvre humanité qui nous entoure avec des yeux pleins de larmes ». Il y a là (p. 77) une « prière à la Joie » qui est de la qualité de l'Hymne à la Joie de Beethoven.

Dernière partie : l'Ecole active. Une Ecole active admirablement comprise, au courant des dernières conceptions de la prime enfance, essentiellement fonctionnelle : apprendre à observer avant d'apprendre à lire, milieu de beauté, cahier de vie, journal personnel, travaux libres, mais pas excès de liberté anarchique, jeux, constructions, travail, charges diverses de l'enfant dans le cadre de l'école, cahiers de préparation, de réalisation, de documentation du maître, afin qu'il sache ce qu'il fait et où il va. Dans tous ces domaines, une multitude d'indications judicieuses en peu de mots.

Au total, une sorte d'encyclopédie de notions justes et utiles, écrite par un esprit pour qui beauté, bonté et vérité sont des réalités vécues et non des concepts abstraits. Es-

prit de finesse, de tact et d'amour. Souvent il fait parler les pauvres petits enfants accablés par les erreurs des adultes, afin qu'on les entende mieux. Pour lui, le mot « religion » veut dire « amour », amour vécu et pratiqué. Qui ne serait d'accord avec lui sur ce point essentiel ? — Bref, un livre à répandre, largement. Que celui qui a une âme assez haute, le comprenne et vive en conséquence. Quant aux maîtres qui ne le comprendraient pas, mieux vaut qu'ils quittent l'école.

Ad. FERRIÈRE.

Hermann LIETZ, **Deutsche National Erziehung,** Weimar, Hermann-Lietz-Verlag, 1938, vol. 15 × 21 de 139 p.

— **Gott, Volk, Vaterland,** Worte von Hermann Lietz, Ibid., vol. 11,5 × 19 de 48 p., R. M. 1,20.

Ces deux ouvrages sont formés d'extraits des œuvres du grand pédagogue allemand qui, à côté de Cecil Reddie en Angleterre (1889) et d'Edmond Demolins en France (1897), inaugura en 1898, en Allemagne, le vaste mouvement des Ecoles nouvelles, institutions privées auxquelles il a donné le nom de *Land-Erziehungs-Heime :* foyers d'éducation à la campagne. A vrai dire, ce mouvement est allé rayonnant comme les branches d'un éventail. Si les sept ou huit écoles fondées par Lietz et par ses continuateurs — en particulier son disciple direct, M. Alfred Andreesen, auteur de ces extraits et directeur général de l'ensemble des instituts — ont gardé le sceau de leur fondateur, d'autres institutions, issues de façon directe ou indirecte de son impulsion, ont évolué vers la « droite » ou vers la « gauche » de l'horizon pédagogique. Et, bien entendu, à l'heure actuelle, les écoles qui survivent doivent leur existence à leur conformisme. Ceci explique également le choix des passages retenus dans ces deux petits volumes. Il y a dix ans, on aurait procédé à un choix différent. Et ceux qui ont connu Lietz personnellement, en 1900, ne le retrouvent pas tout entier. Notons toutefois que le grand précurseur et réalisateur se tenait à une telle altitude de pensée, à un niveau de bonté et de largeur d'âme si élevé, qu'il faut sous-entendre les mots : « amour largement humain » sous chacune de ses paroles, même celles qui nous laisseraient croire à un nationaliste étroit. — But de la vie, totalité de l'homme, formation du caractère, personne de l'éducateur, religion, rénovation de la race : il y a, sur ces différents thèmes, des pages nobles et fortes. Dans « Gott, Volk und Vaterland », nous avons aimé surtout : « Sanctuaire de la vie intérieure ». Remercions M. Alfred Andreesen de nous avoir rappelé ces paroles qui, avec quelques nuances dans l'interprétation, resteront vraies partout et toujours.

Ad. F.

AVIS

Depuis le 1er janvier 1939, les « EDITIONS BOURRELIER » sont chargées de la vente de " *Pour l'Ere Nouvelle* ".

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUVELLEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, doivent être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais " *Pour l'Ere Nouvelle* ", continue comme par le passé à être publiée et dirigée par le " Groupe Français d'Education Nouvelle ". C'est à lui notamment qu'on doit s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

JEUX SENSORIELS

Animaux découpés — Jeux de dominos — Jeux sensoriels — Matériel Fonteneau (Cylindres et Cônes — Disques — Encastrements — Emboîtements — Chaînes — Festons — Couleurs). — Physionomies et Mouvements — Jeu de nuances et de couleurs.

Fournitures : Bâtonnets — Briques — Cubes — Emboîtements — Lattes, etc.

TRAVAIL MANUEL

Fournitures : Aiguilles — Canevas — Ciseaux — Cotons — Crochets — Fil — Laines — Tricotin — Lacets — Matériel de caoutchouc Leveillé (Ardoises aux 99 trous — Bandes de laçage — Sous-mains) — Fil de fer — Perles diverses — Piquage — Rabane — Raphia — Roseaux japonais — Tissage (chaîne et trames) — Cartes et papiers — Bolduc — Bombites — Colle — Ficelle — Toile de chanvre, etc.

INITIATION A LA LECTURE

Entre amis — Méthode de lecture Quenelle — Matériel Romain — René et Maria — Carnet de lettres — Lettres mobiles sur carton, en bois, etc.

INITIATION AU CALCUL

Matériel Chatelet (jetons — chiffres — pièces de monnaies et billets — décimètres — bâtonnets — confetti, etc.) — Jeu de calcul Mouflard-Fonteneau — Jeu de calcul Gilly-Jean — Le carton aux cent trous — Jeux « Les Cerises », « Les Oranges » — Jeu de calcul Mouflard — La cloche et le marteau, etc.

INITIATION ARTISTIQUE

Images-Récompenses — Timbres de caoutchouc Concordel et Mourlevat — Matériel Terquem — Cartons décorés — Silhouettes.

Fournitures : Aquarelle — Pinceaux — Crayons de couleur — Encres de couleur — Modelage — Ebauchoirs — Confettis gommés — Mosaïques grilles, etc.

INSTRUMENTS POUR ORCHESTRE ENFANTIN

Tambours — Cymbales — Crécelles — Claquettes — Sifflets à coulisse — Flûte douce — Castagnettes — Tambourins — Triangles, etc...

JOUETS

Balles mousse — Bébés caoutchouc — Cordes à sauter — Moules — Pelles et râteaux — Poupées articulées — Seaux.

MATÉRIEL DE RANGEMENT

Boîtes à coulisse — Sachets en carte — Sacs individuels.

TABLEAUX MURAUX

Frises Theureau — Images du beau.

DEMANDER LE CATALOGUE SPÉCIAL

ÉDITIONS BOURRELIER & Cie

76, rue de Vaugirard, PARIS (6e)

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

« ASEN » Rue du Jura, 13 GENÈVE (Suisse

Fabrication de Jeux Educatifs et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau
Jeux Educatifs Descoeudres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés
Prospectus sur demande

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° **1**	donnant des bandes de tissu de	8 x 40 cm.	**9 fr. 50**
N° **2**	—	16 x 55 cm.	**22 fr.**
N° **3**	—	32 x 80 cm.	**44 fr.**

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle **A**	donnant des bandes de tissu de	40 x 130 cm....	**85 fr.**
— **B**	—	64 x 130 cm....	**135 fr.**

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6e)

ÉDITIONS BOURRELIER & Cie

ACTIVITÉS

Bulletin Mensuel d'Information

Le bulletin « Activités » présente sous forme de brefs exposés d'une objectivité rigoureuse, dus à une équipe de spécialistes, l'essentiel des connaissances nouvelles dans les domaines les plus variés et les faits qui, petit à petit, transforment le monde. Il est complété par la bibliographie des ouvrages parus en librairie. Une place importante y est réservée à l'éducation : enseignement, formation intellectuelle et sociale, vie physique.

Le numéro : 1 fr. 75. — Abonnement annuel : 16 fr.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5
Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)
L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »
L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand. en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....
La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)
L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)
Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »
Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50
La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50
L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »
Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »
L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50
Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50
L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »
Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »
Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E FLAYOL.

MAI 1939 N° 146
18e ANNEE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

E. FLAYOL. — Valeur pédagogique des coopératives scolaires.
CASTEL. — Le matériel dans la méthode Montessori.
M. PERROTIN et M. SORE. — Sur les classes d'orientation par les orienteurs (*Suite*).
Nouvelles de la ligue internationale pour l'Education Nouvelle.
E. DELAUNAY. — Chronique française.

RÉDACTION :
Groupe Français d'Education Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5e

ABONNEMENTS :
Éditions Bourrelier et Cie
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6e

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER
Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne **aux Editions Bourrelier,** 76, Rue de Vaugirard, Paris (6e) — C. C. P. Paris 1598-28.

Valeur pédagogique des coopératives scolaires

Lorsque, en 1928, le Congrès pour l'avancement des sciences se réunit à La Rochelle, sa section pédagogique prit contact avec les coopératives scolaires, filles de M. Profit, et l'étonnement, l'admiration furent tels qu'elle faillit adopter la formule : « Les coopératives scolaires sont la forme française de l'éducation nouvelle. » Mais un instinct obscur réserva l'avenir, la possibilité du choix des éducateurs et se refusa à fermer la porte à d'autres techniques présentes ou futures. C'était la sagesse même. L'éducation est et doit rester une œuvre si vivante, si étroitement adaptée aux circonstances, aux individualités, aux milieux, aux moyens d'action, que c'est la frapper de mort que d'en vouloir fixer, de façon définitive, des formes par définition évolutives. Les techniques les meilleures ne sont jamais que les moyens momentanément les plus parfaits qu'emploient les adultes pour aider les jeunes à réaliser leur élévation spirituelle. On les peut toujours perfectionner, soit parce qu'on pénètre plus avant dans la connaissance des processus d'évolution de la jeunesse, soit parce qu'un praticien intuitif a imaginé de plus ingénieux procédés. On peut aussi, et l'histoire de la pédagogie en offre de nombreux exemples, concentrer si complètement ses efforts de recherche sur la pratique raffinée d'une technique, qu'on en oublie ses buts spirituels, pour lesquels cependant elle a été créée. La

mécanisation, qui est la rupture du lien intime entre les moyens et le but de l'éducateur et se manifeste par la satisfaction du maître qui a correctement employé une technique, même si l'action éducative qu'elle devait déterminer chez l'enfant ne s'est pas produite (s'il n'a pas réfléchi, s'il n'a pas fait effort, s'il n'a pas réalisé un progrès dans ses possibilités ou son perfectionnement), la mécanisation guette toutes les techniques. Elle guette peut-être plus rapidement, plus fréquemment, celles qui, par quelques-uns de leurs éléments, font une place à la recherche de ressources pécuniaires. Même symbolique, l'or est un grand corrupteur et la poursuite du « profit » pour des fins légitimes est si facilement déviée de son but ! ce qui n'était que le moyen tend si fortement à devenir le but, qu'une grande prudence, une défiance toujours en éveil s'imposent aux éducateurs lorsque, sous une forme quelconque, ils encouragent les enfants à « gagner de l'argent ». Ce qu'ont de pittoresque et de charmant leurs inventions, leurs initiatives pour s'assurer des ressources, ce qu'ont de révélateur sur leurs réserves d'énergie, de persévérance, d'esprit d'organisation et de discipline, les efforts dont ils se montrent capables, ne doit pas voiler aux éducateurs la médiocrité morale et éducative, les dangers de ces activités, si elles visent la satisfaction de besoins égoïstes ou de plaisirs vulgaires, si elles substituent à l'activité productrice des enfants l'art de se créer des ressources en exploitant la générosité d'autrui, si elles n'assurent pas à l'école l'atmosphère éducative qui est sa plus grande force.

Si les maîtres des enfants, dont L. Pergaud décrit la vie extra-colaire dans la « Guerre des boutons », avaient pénétré le mystère de leurs activités, ils auraient admiré leur endurance, leur discipline, mais ils n'auraient pas jugé de grande valeur éducative l'usage qu'ils en faisaient et ils eussent essayé de les détourner vers des buts plus humains et de plus haute valeur. Les mêmes précautions s'imposent pour les coopératives scolaires, une des techniques modernes les plus séduisantes, qui connaît en France, où M. Profit en a magistralement instauré les pratiques et fait connaître les principes, une grande popularité, donne lieu à des réalisations massives et rend possible de substantiels progrès dans la pratique scolaire. Pourtant de fâcheuses déviations peuvent affaiblir sa valeur pédagogique. Instrument délicat, elles avaient eu déjà, dès avant la guerre, un succès retentissant dans un pays voisin. Soutenues au début par les véritables éducateurs, elles ont par la suite suscité de ces mêmes partisans les plus vives critiques et ont fini par sombrer sous leur réprobation parce que la valeur éducative en avait été frappée à mort par la préoccupation du « profit ».

Que les nôtres soient préservées d'un pareil danger! et pour cela qu'on y distingue bien ce qui en est le profit spirituel et donc supérieurement éducatif, de ce qui est moyen de profit matériel et qui peut devenir néfaste à l'œuvre éducatrice si on ne veille pas avec vigilance à la parfaite inocuité des moyens de « gagner de l'argent » et au maintien de l'atmosphère éducative.

Cela est d'autant plus nécessaire que les coopératives scolaires, sans nécessiter de profondes transformations dans l'organisation actuelle et les programmes des écoles du 1er degré, permettent de les pénétrer d'un esprit nouveau en modifiant progressivement l'attitude des maîtres en face des enfants et en associant ceux-ci plus ou moins intimement à l'œuvre de leur éducation grâce à l'ambiance scolaire. Il serait grandement regrettable d'abîmer par un emploi défectueux ou d'*amoindrir* par une application incomplète, un instrument si précieux et si opportun. D'autant plus opportun que pendant cette période d'expériences pédagogiques que nous vivons en ce moment, les ressources que les coopératives apportent aux écoles, encore privées des crédits officiels, permettent d'entreprendre ces expériences de façon plus étendue et dans des conditions plus efficaces. Il serait maladroit de se priver actuellement — en attendant qu'une organisation officielle issue de ces expériences ait assuré aux maîtres

les moyens matériels de donner à leur action la puissance et la valeur éducative que nous attendons de techniques meilleures — des profits pécuniaires qu'apportent les coopératives. Mais il faut éviter que cette préoccupation fausse l'instrument pédagogique en l'amputant de son efficacité éducative, pour lui assurer un meilleur rendement économique.

Cette valeur pédagogique, quelle est-elle ? en quoi réside-t-elle ? par quoi est-elle assurée ?

Lorsqu'au lendemain de la guerre, M. Profit organisa les premières coopératives scolaires, il avait surtout le projet de procurer aux écoles appauvries ou ruinées les ressources immédiates que les Pouvoirs publics ne pouvaient leur assurer assez largement et assez rapidement. Mais son instinct de pédagogue l'avertit tout de suite que l'idée de grouper en une société les enfants d'une école contenait en germe bien d'autres choses et de plus haute valeur morale que le profit immédiat d'assurer à l'école les installations et les objets matériels nécessaires aux bonnes conditions de la santé et de l'enseignement. Cette société d'enfants — dont les maîtres aussi font partie — qui prenait l'initiative de la recherche et de l'emploi des moyens « d'aider » l'école transformait déjà, par sa seule existence, l'atmosphère et la vie et faisait de l'école un milieu plus complètement et plus efficacement éducatif, parce que *plus apte à faire naître des sentiments sociaux*, des efforts individuels vers une amélioration morale et la conscience des profits, des charges et des responsabilités des individus dans une société. Favorable à l'élévation morale et sociale de l'enfant, elle ne l'était pas moins au perfectionnement du maître, invité à substituer un rôle de collaboration et de direction à son attitude autoritaire.

Elle faisait aussi apparaître la possibilité et inspirait le désir et le courage de profiter des forces spontanées de l'enfant, révélées par l'activité, orientées et exaltées par le « milieu » vers des fins éducatives pour renoncer à la plupart des contraintes (régime autoritaire,émulation, récompenses et punitions) par lesquelles l'école traditionnelle incline l'enfant aux efforts et aux acquisitions dont il ne sent, ni n'éprouve lui-même la nécessité et le désir.

Et par les contacts qu'elle crée avec les personnes et les faits du « dehors » elle adapte l'école à la vie actuelle et réelle dans laquelle se développe l'enfant.

Ainsi elle donne le moyen de réaliser deux des fins essentielles de l'éducation : *l'association de l'enfant à sa propre élévation* et *son éducation morale et intellectuelle par l'expérience* ; le contact direct avec les réalités et l'intervention personnelle dans les relations humaines se substituant dans une large proportion à l'enseignement verbal et à l'exhortation morale.

Mais ces avantages exigent certaines conditions : l'association de l'enfant à sa propre éducation, c'est-à-dire le jaillissement, en lui-même, du désir de réaliser les progrès, d'acquérir les connaissances que ses maîtres souhaitent pour lui, naît dans les coopératives scolaires parce que dans l'association ainsi formée, les enfants et les maîtres fixent d'un commun accord les buts à atteindre (pourvoir l'école d'installations hygiéniques, d'outils et d'appareils d'enseignement, cinéma, phonographe, etc., meubles, petites machines, etc., de fournitures classiques à usage collectif, etc.), les moyens (création de ressources par cotisation, jardinage, vente d'objets fabriqués, de cueillettes, etc.) et en assurent la réalisation par leurs propres efforts.

Ainsi les enfants sont-ils amenés, par l'ambiance où ils vivent et les formes variées de leurs activités, à ne plus considérer l'école comme la maison — un peu étrangère — où l'on va passer chaque jour quelques heures assez moroses, occupé à des tâches sans grand rapport avec ses propres intérêts, si vifs soient-ils, soumis à une direction constante qui, si douce soit-elle, règle dans leur objet, leur suite, leur durée et leur forme toutes les activités, où l'on ne peut être tout à fait soi-même, où il faut obéir à des règles dont on sent mal

la nécessité. Grâce à la coopérative, elle leur apparaît comme leur propre maison où ils vivent leur vie enfantine, s'occupent de leurs propres affaires avec l'aide possible d'adultes toujours prêts à les conseiller et à les aider et capables de le faire et d'ailleurs habiles à favoriser leur évolution.

Dans ce milieu cordial l'enfant s'épanouit, révèle ses possibilités de progrès, d'initiative, de création. M. Profit et les maîtres qui ont su assurer aux coopératives tout leur caractère éducatif ont donné des exemples nombreux et charmants de ces révélations si encourageantes (comme en ont obtenu tous les éducateurs qui ont employé des techniques libératrices). Elles invitent, elles imposent presque l'abandon des systèmes de contraintes et d'émulation par quoi les maîtres obtiennent un minimum d'effort, à grand renfort d'autorité. Habitués à gérer leur coopérative, les élèves apprennent la nécessité de la discipline et se montrent exigeants dans l'observation des règles nécessaires au succès de leurs entreprises, comme ils sont exigeants dans l'observation des règles des « jeux » qui sont aussi des « affaires à eux ».

D'autre part, les diverses activités imposées par les « buts » de la coopérative font naître des contacts qui déterminent et entretiennent la curiosité, enrichissent l'expérience en même temps qu'elles font apparaître la nécessité et créent le désir de nombreuses acquisitions : savoir s'exprimer, par la parole et l'écriture, connaître le fonctionnement (et peut-être l'histoire) de diverses institutions, les techniques de métiers, etc. Au point de vue moral elles révèlent la valeur de l'exactitude, du respect des engagements, de la compétence, de la bonne organisation. Et la présence, l'intervention du maître assurent à ces expériences toute leur valeur éducative, car il peut aider à découvrir les causes des échecs, à reconnaître les moyens de les éviter, il peut suggérer, tout comme les autres membres de la coopérative, des buts nouveaux et des moyens de réalisation.

Ces activités, pourvu que les maîtres y orientent quelque peu les enfants, sont encore l'occasion du travail en collaboration, si éducatif au point de vue moral, si nécessaire au point de vue social. Travail où chacun, apportant ses aptitudes et son effort pour un but commun, révèle expérimentalement les possibilités, les progrès accomplis par chacun, la nécessité de l'entente et les enrichissements qu'elle apporte à tous. Travail aussi qui, pour être enfantin, n'en est pas moins l'apprentissage si nécessaire de la vie sociale et peut être le seul moyen d'assurer l'éclosion du sentiment social, de préparer l'habitude de penser aux « affaires de tous » et non pas seulement à ses affaires propres.

Milieu éducatif efficace, bonnes conditions de dévelopement intellectuel et d'élévation morale et sociale, les coopératives scolaires peuvent assurer tout cela.

Mais elles ne le font réellement que si l'on veille scrupuleusement aux détails d'organisation qui assurent son fonctionnement vraiment éducatif. On ne saurait trop répéter qu'en matière d'éducation, ce n'est pas ce que l'enfant « produit » qui importe surtout, mais bien les progrès spirituels, intellectuels ou moraux qu'il a dû réaliser pour produire. Même si le résultat d'un travail est en soi médiocre (et ce que « font » les enfants est presque obligatoirement médiocre si on le juge au point de vue absolu ou au point de vue de l'adulte), ce travail a été éducatif si pour le réaliser l'enfant a réussi un effort ou une utilisation de son savoir dont il était précédemment incapable et qui désormais sont au rang de ses possibilités. Toute intervention qui le dispense de faire cette conquête en lui apportant le moyen de réaliser momentanément sans en avoir acquis l'aptitude est négative de toute véritable éducation.

C'est ce qui peut arriver pour les coopératives scolaires si les adultes n'ont pas la sagesse de leur conserver leur caractère de « société enfantine » et tendent à les transformer en groupes d'enfants dirigés par des adultes. La différence entre les deux apparaît assez nette, si, au lieu d'en examiner les formes extérieures, on tente de se représenter les impressions différentes qu'éprouvent les enfants dans l'une et dans l'autre. Lorsque des adultes déterminent les objectifs

de la société, les formes de l'organisation des activités à déployer, ils ne créent pas l'atmosphère de liberté, d'épanouissement, de sentiment d'être soi-même, entre semblables, qui est peut-être pour les enfants l'équivalent de ce que serait pour les adultes une véritable société démocratique, distincte de celle que régirait un « bon tyran ».

Dans une telle société où les désirs sont ignorés ou prévenus, l'ambiance tend à décourager l'esprit d'initiative si intimement lié à la conscience du désir, l'esprit de recherche que rendent inutile les directions du maître, l'élan et l'ambition du mieux que déterminent seuls les buts que l'on a personnellement et spontanément voulus. C'est-à-dire les activités les plus précieuses et la plus haute spiritualité. Sans doute cette tutelle évite à l'enfant bien des tâtonnements et bien des erreurs. Mais ces tâtonnements, ces erreurs mêmes ne sont-ils pas la condition nécessaire du progrès et de l'élévation parce qu'ils sont celle de l'expérience ? Et il ne s'agit pas, pour les assurer, d'abandonner l'enfant à lui-même, ce qui est la négation de l'éducation, mais d'intervenir le plus rarement possible et seulement pour éviter les «expériences » immorales ou gravement dangereuses. C'est ce que fait le maître dans la coopérative scolaire vraiment éducative et son intervention est d'autant plus efficace qu'elle est plus rare ; assez rare pour que la classe garde le sentiment de vivre sa vie propre et que ne s'y introduise pas cet esprit de passivité que facilite trop la paresse et même la confiance, qui fait remettre à autrui le soin de choisir, de décider, de diriger la conduite, mais par là affaiblit ces forces spontanées si vivantes, mais si fragiles chez les enfants

Sans doute, il y a là pour l'éducateur une tâche infiniment délicate parce que la protection et les conditions favorables qu'il doit assurer aux tendances les meilleures peuvent parfois être en contradiction avec l'atmosphère de liberté, d'épanouissement dans laquelle l'enfant doit se sentir. L'harmonie de ces deux aspects de l'éducation est tout l'art de l'éducateur dont il ne peut être question de se passer. Mais cet art lui même est fait en partie de la claire vision, ou de l'intuition vivante des effets de telle ou telle technique. Des buts imposés, non déterminés par les intérêts et les besoins actuels des enfants, surtout s'ils sont choisis par des adultes que les enfants ne connaissent pas ou avec qui ils ne sont pas fréquemment en rapport, ne peuvent pas déterminer en eux l'élan dynamique qui déclenchera leur effort maximum, leurs recherches les plus ingénieuses, leurs inventions les plus personnelles. Des activités dont on leur dicte les formes et les moments ne provoquent, dans les cas les meilleurs, qu'un intérêt superficiel et une exécution où ils mettent d'eux-mêmes le moins possible. Même les actes de bienfaisance, d'entr'aide, de solidarité que l'on accomplit sur commande ne valent pas pour l'élévation de l'individu ceux que l'on a voulus soi-même, seraient-ils plus minimes et plus restreints. L'homme public peut préférer les premiers, plus productifs, l'éducateur, dans sa classe, doit sans hésiter donner le pas aux seconds. Et dans une société où l'action de l'adulte est visiblement prépondérante les enfants ont la sensation d'une société hiérarchisée hors d'eux-mêmes et se sentent plutôt des instruments que des instigateurs et des agents.

On voit pourquoi ces réflexions peuvent être inspirées par nos coopératives scolaires. Leur but peut être équivoque et à double tranchant. S'agit-il avant tout d'assurer aux écoles ou aux élèves des ressources dont ils ont besoin, leur valeur est alors fonction de la valeur des besoins qu'elles permettent de satisfaire, depuis la barre de chocolat du goûter jusqu'aux installations d'hygiène, au matériel didactique, aux voyages et séjours de vavances. Elle est aussi fonction des moyens employés par les enfants pour créer ces ressources : de la cotisation personnelle, du produit du travail ou de l'ingéniosité personnelle et collective aux quêtes et subventions, etc. Nul doute qu'à ce double point de vue la coopérative scolaire ne gagne grandement à mesure que les adultes y jouent un rôle plus prépondérant, aussi bien dans le choix des buts que dans celui des moyens.

Et cette forme n'est pas dénuée d'intérêt. Même limités, les contacts et les initiatives qu'elle ménage aux enfants ébauchent une éducation sociale de la collaboration, au moins dans ses gestes, sinon dans son esprit. Les moyens d'action et d'organisation plus puissants des adultes lui assurent une productivité plus grande et des buts plus étendus. Mais si, ainsi comprises, les coopératives contentent ceux qui voient surtout en elles un organisme destiné à procurer à l'école les ressources dont elle a besoin pour remplir sa tâche, il n'en est pas de même de ceux qui ont mis en elles l'espoir d'une action profonde à exercer sur les jeunes pour les élever et les socialiser en assurant leur attachement et leur confiance dans l'école et par là, ainsi que par l'expérience d'une vie socialisée, la possibilité de l'élévation de leurs intérêts et de leurs préoccupations, l'éveil et la concentration de leurs curiosités et de leurs forces d'action.

Sans doute, dans l'œuvre complexe de l'éducation, et surtout de l'éducation publique, l'un et l'autre points de vue ont droit de retenir les maîtres. Mais il serait grave de perdre de vue la différence de nature et de degré de leur valeur et de croire que l'on a foncièrement perfectionné et solidement assuré l'action vraiment éducative de l'école ; créé le milieu moral où se développeront les expériences qui de l'enfant feront un homme parce qu'on aura fait fonctionner une coopérative scolaire, qu'elles qu'en soient la physionomie et l'organisation. On ne peut lui assurer toute son efficience morale que si elle garde le caractère d'une société d'enfants, tournée vers des besoins et agissant par des moyens enfantins, en vue de buts dont ils peuvent non seulement comprendre, mais sentir et éprouver la nécessité et la valeur ; dont la constitution ne leur donne pas l'impression d'une société hiérarchisée en dehors d'eux-mêmes, et dirigée de loin par des personnalités qui ne prennent pas part à leur propre vie, d'une société enfin dans laquelle ils sont plutôt des instruments que des instigateurs et des agents.

M. Profit ne s'y est pas trompé qui, parti tout d'abord d'une conception à but utilitaire, a très vite jugé que le profit moral et intellectuel était bien plus intéressant et a rapidement mis l'accent sur les pratiques qui offrent à l'enfant l'occasion et le moyen de se développer moralement et socialement. Ces gains délicats et fragiles, mais combien précieux, il faut craindre de les compromettre si en perfectionnant les moyens d'accroître les gains matériels par la juxtaposition de l'activité et des moyens d'action des adultes à ceux des enfants, on altère l'atmosphère de liberté et d'initiative enfantines où ils se développent. Il faut jeter ce cri d'alarme pour ceux qui n'aperçoivent pas ce danger et qui risquent de fausser un instrument d'éducation qui n'a pas encore fait toutes ses preuves.

E. Flayol,
Secrétaire de G. F. E. N.

Le Matériel dans la méthode Montessori

Par Mlle Castel

Le matériel, dans la méthode Montessori, ne représente pas simplement une aide concrète et très précieuse dont le maître se servira pour démontrer à ses élèves tel ou tel principe, mais il doit être considéré comme moyen de développement de l'enfant et comme remplacement de ce maître lui-même.

Que doit être ce matériel ?

Contrairement à ce que l'on a cru jusqu'ici, nous savons aujourd'hui que l'esprit humain n'est pas fait seulement pour enregistrer une somme de connaissances plus ou moins grandes qui lui sont transmises par le moyen de la parole, même si leur exposition est claire, précise et attrayante. Il a une autre fonction : il est fait pour découvrir, et ce qui

prouve bien que cette fonction est fondamentale, c'est que, seule, la recherche éveille et stimule l'intérêt, cela aussi bien dans le jeu que dans le travail.

Il est donc nécessaire de présenter aux enfants :

1° Une méthode exacte de recherche et, pour cela, on ne leur donnera pas les objets qu'ils connaissent déjà pour les avoir observés depuis les tout premiers temps de leur vie, qui ne leur apportent rien de nouveau et sont pour eux dépourvus d'intérêt, mais :

2° Les abstractions de ces objets sous une forme matérielle.

Ces abstractions matérialisées seront, en quelque sorte, les *clefs* qui permettront à l'enfant d'explorer l'ambiance d'abord, l'univers ensuite.

Comme on le voit, cette nouvelle orientation de l'enseignement ne peut être appliquée au moyen des paroles, car il s'agit, ici, de symboles concrets, matérialisant des caractères abstraits.

Or, la parole est elle-même un symbole : expliquer un symbole par un autre symbole, ne peut qu'apporter le chaos, la confusion dans l'esprit de l'enfant et le résultat d'un tel enseignement serait le dégoût. Peut-être aussi verrait-on s'élever cette « Barrière » infranchissable dont parle Freud, ainsi que cela arrive trop souvent dans nos écoles anciennes, où l'enseignement est si peu adapté à l'enfant.

Il nous faut donc un matériel, mais un matériel possédant des qualités spéciales, outre celles dont nous venons de parler.

1° Il doit indiquer une méthode exacte de recherche ;

2° Présenter les abstractions matérialisées ;

3° Donner à l'enfant les clefs qui lui permettront d'explorer l'univers.

Nous savons aussi que tout le développement de l'esprit est très étroitement lié au mouvement. L'effort musculaire séparé de l'effort mental, ou réciproquement, l'effort mental séparé de l'effort musculaire, produisent la fatigue, mais étroitement unis, coordonnés, et ils organiseront la personnalité de l'homme à venir.

Or, pour permettre à ces activités, mentale et musculaire, d'agir toujours en collaboration, il faut un matériel, car on voit immédiatement l'impuissance des paroles à atteindre ce but.

Cette union du mouvement et de l'esprit est encore très importante pour une autre raison.

Tout le monde sait que la mémoire musculaire est la première en date et la plus développée chez le petit enfant.

Chaque geste produit une image musculaire du mouvement accompli, qui laisse en quelque sorte une trace dans l'esprit, tandis que l'image provoquée par des paroles même si elle est comprise, a le même sort que l'image qui se reflète pendant quelques instants dans un miroir puis disparaît sans y laisser aucune trace.

Le mouvement est donc le complément indispensable de la mémoire auditive et visuelle, cette dernière est aussi aidée efficacement par le sens stéréognostique qui, dans les cas de cécité, peut même la remplacer entièrement.

Nous pouvons encore observer que ce n'est pas par des paroles que l'enfant affinera ses perceptions sensorielles. Là encore, si les caractéristiques qu'on veut lui faire remarquer sont perçues à travers le mouvement, la sensibilité est accrue, et l'image provoquée d'autant plus nette.

Il faut donc un matériel permettant le mouvement.

Pourtant, même aidé par le mouvement, l'enfant peut cependant oublier ce qu'il a appris. Il se rend compte lui-même de ses oublis lorsqu'il veut acquérir une nouvelle connaissance.

Dans les écoles ordinaires, lorsque l'enfant a oublié une leçon, il éprouve de grandes difficultés à retrouver ce qu'il a su. la parole de la maîtresse n'est plus là, et les livres sont souvent incompréhensibles pour lui.

Il faut donc un matériel toujours présent et accessible, toujours prêt à enseigner et à répéter sa leçon autant de fois qu'il est nécessaire.

Les enfants d'une même classe ont des intelligences différentes, plus vives ou plus lentes, des aptitudes diverses, et surtout des besoins d'activité intérieure qui ne sont pas les mêmes pour tous, enfin, une étendue de culture inégale.

Un maître ne peut mener de front tout ce petit monde, d'autre part, il lui est impossible de répondre aux besoins de chacun.

Il faut donc encore un matériel pouvant enseigner individuellement, un matériel qui puisse être choisi par les enfants comme répondant au moment voulu à leur besoin intérieur d'activité. Il faut qu'il répète sa leçon autant que l'enfant en éprouve le désir, c'est-à-dire qu'il corresponde d'une façon parfaite à cet attrait du travail qui est la caractéristique même de l'être humain en formation et sans laquelle il lui est impossible de se développer normalement.

L'enfant éprouve le besoin d'approfondir une connaissance acquise, il continue ses recherches (puisque c'est là, la source de l'attrait dans le travail). Il lui faut donc un matériel qui soit en quelque sorte vivant et qui

ait une action dynamique, donc qui se prête à toutes sortes de combinaisons, afin de satisfaire l'intérêt en mouvement.

L'enfant qui a vécu dans une atmosphère Montessori a une intelligence plus développée qu'un autre, il sait travailler seul, se concentrer durant des heures ; il sait observer, il distingue les caractéristiques essentielles des objets plus vite que d'autres, et se complait dans les exercices très compliqués, qui nous paraissent à nous, adultes, bien au-dessus de ses forces.

Dans ces classes, nous nous adressons donc à des enfants plus intelligents que la masse ordinaire, mais de niveaux sensiblement différents ; un maître ne pourrait les suivre tous à la fois.

Il leur faut donc un matériel qui leur permette d'avancer selon leur rythme individuel.

Il y a un préjugé contre lequel on doit s'élever. Il consiste à s'imaginer que l'enfant ne peut atteindre aux choses belles, élevées, difficiles, qu'elles sont inaccessibles pour lui tandis qu'au contraire, (l'expérience l'a démontré) l'enfant est attiré par ce qui est grand, beau, sublime.

Il possède une sensibilité si délicate que, avant même de comprendre avec son intelligence, il « éprouvé » ce qui est beau, il l'aime, il est attiré par la grandeur.

Puis il s'élève, plus l'intérêt devient vif, plus la science le captive, et c'est pour cette raison que, laissé libre, il entreprend, en arithmétique, par exemple, des calculs des plus longs avec des nombres d'une étendue telle que leur vue seule nous impressionne.

Nous trouvons ce travail fastidieux parce que cette période sensitive de l'attrait du calcul est passée chez nous, mais quand elle est en voie de progression chez l'enfant, ses besoins s'expriment par des activités qui sont le plus souvent en totale opposition avec les nôtres. Afin que son développement n'en soit pas arrêté nous devons lui fournir les moyens de satisfaire pleinement à ces besoins d'activité. Jamais un maître si perspicace et bon observateur soit-il, ne pourrait donner à l'enfant l'aliment qui lui est nécessaire, et voilà encore une fois pourquoi il faut un matériel qui donne à l'enfant le moyen d'atteindre un niveau de culture plus élevée.

Cependant, l'enfant peut se tromper dans ses exercices ; si le maître n'est pas là pour le corriger, comment arrivera-t-il à progresser ?

D'abord, contrairement à l'usage courant, le maître ne devrait *jamais* corriger le travail de l'enfant, car agissant ainsi il le décourage, lui enlève sa confiance en lui-même et l'enfant qui a perdu cette confiance prend vite l'habitude de compter sur une autre personne. Le but à atteindre est manqué, le résultat obtenu étant opposé à celui que nous nous proposions).

Donc il faut que le matériel soit auto-éducateur, qu'il contienne en soi, non seulement la leçon claire et précise, mais encore la correction de l'erreur.

Or, Mme Montessori, en observant minutieusement les enfants dans leurs manifestations spontanées, est arrivée après de longues et patientes recherches à élaborer un matériel qui réalise pleinement ce que nous venons d'énumérer.

Il donne une méthode précise et exacte d'observation.

Matérialise les abstractions.

Donne les clefs permettant l'exploration de l'ambiance.

Permet la collaboration des efforts musculaires et intellectuels.

Se prête à la répétition fréquente des exercices.

S'adapte à chaque individualité.

Suit l'enfant à son rythme dans le travail.

Permet une culture élevée.

Est auto-éducatif.

Se prête à des combinaisons nombreuses à l'aide desquelles s'exerce le raisonnement.

Voyons en quelques exemples.

Nous trouvons dans la « Casa dei Bambini » les cylindres, les barres, les prismes, les cubes.

Ces objets donnent à l'enfant l'intuition des trois dimensions : la hauteur, la longueur et la largeur, il remarque, consciemment ou non, que le changement de forme est dû à la variation des dimensions entre elles. — Tout cela il le retrouvera plus tard il l'étudiera plus à fond, en recherchera les causes, et alors son raisonnement se développera.

Pour le moment, il se contente de manier ces objets, d'en contrôler d'une façon toute sensorielle les dimensions.

Le matériel, avons-nous dit, est auto-éducateur. Prenons les cylindres, par exemple ; le tout petit enfant qui s'est trompé ne peut plus emboîter le dernier, il est obligé de reconnaître son erreur, de la rechercher et de la corriger.

Nous voyons aussi des enfants qui durant des heures placent et mélangent les séries de cylindres. C'est que le travail, chez eux, n'est pas en rapport avec un but utilitaire quelconque, mais il correspond à un besoin intérieur.

Avec les emboîtements géométriques plans, nous retrouvons à peu près les mêmes caractéristiques, mais l'enfant retrouve ces formes dans celles des objets qu'il rencontre dans l'ambiance, il s'exerce à l'observation.

Pour le calcul, en maniant le matériel de

perles, l'enfant peut multiplier les exercices et faire, ainsi qu'avec le matériel géométrique, de nombreuses découvertes et observations et avancer plus ou moins vite selon le rythme de son intelligence.

Enfin tout ce travail intellectuel est associé au mouvement aussi bien pour le tout petit qui manie les cylindres, range les cadres ou transporte les crayons de couleurs de l'armoire à sa table, en passant par ceux qui interprètent par des actions ou des gestes les phrases écrites par la maîtresse (2° étape de la lecture) jusqu'aux enfants qui font des exercices avec les « boîtes de grammaire » à l'école élémentaire.

On voit après tout celà que la parole du Maître est devenue inutile... elle est même plus que cela, elle est nuisible car elle empêche la « concentration ».

Ici, le Matériel est le Maître.

Il a donc une dignité spéciale et le Maître n'est plus qu'un observateur discret, un aide qui doit se retirer quand il est inutile et accourir au premier appel comme un serviteur fidèle, mais qui doit surtout veiller à « ne pas se substituer au matériel ».

Cette méthode est toute une révélation, elle met dans nos cœurs un espoir nouveau pour l'avenir. Elle fait de l'enfant un être responsable, travailleur et indépendant. Elle met fin à la lutte entre l'adulte fort et l'enfant faible qu'il veut assujettir et la transforme en une collaboration étroite faite de confiance mutuelle et d'amour du travail.

Sur les classes d'orientation par les orienteurs *(Suite)* (1)

I. — Enseigner et orienter.

par M. Perrotin

La démonstration est faite pour nous que l'orientation provisoire d'un enfant ne peut être l'œuvre d'un seul homme, qu'il y faut une collaboration attentive, active, prolongée, de maîtres bien informés, proches de l'enfant, proche des Parents. Est-il besoin de dire que ces mêmes conditions, là où on les peut réaliser, sont les plus favorables à un enseignement sûr et efficace : c'est en vain qu'on voudrait soutenir que les deux tâches d'*enseigner* et d'*orienter* sont inconciliables et s'entrenuisent ! Avouerai-je que l'an dernier, ayant eu la charge simultanée d'une classe d'orientation et d'une classe de 6e A, j'ai eu le sentiment pénible qu'ici — au Lycée — j'étais un Professeur incomplet, empêché de remplir sa vraie tâche sociale par l'ambiance du Lycée, par la tradition de notre enseignement secondaire demeurant, quoi qu'on fasse, étriqué, rigide, distant des vivantes réalités. A la classe d'orientation, au contraire — en dépit de difficultés matérielles qui rendaient notre tâche rude — j'avais l'impression d'être un professeur plus complet, mieux armé pour remplir ma mission sociale. Les décisions de la fin de l'année scolaire m'ont prouvé que ce n'était pas là une illusion, car, lorsqu'il a fallu orienter les élèves de ma classe de 6e A je me suis trouvé en proie à un embarras que je n'avais pas connu lorsque le même problème s'était posé, le semaine précédente, à la classe d'orientation. Au Lycée, « orienter » un élève c'est, en quelque manière, le *désorienter* : il y a là comme une brimade qui appelle le muet reproche du chef d'établissement soucieux de sa tranquillité, la sceptique ou railleuse indifférence de collègues blasés sur la vanité de tels efforts — et, sans doute — la tacite malédiction des parents froissés dans leur orgueil ou seulement déçus dans leurs espérances. A la classe d'orientation les suggestions des « orienteurs » sont si bien étayées sur leur commune espérance qu'elles emportent tous les obstacles, apaisent les susceptibilités et finalement entraînent l'adhésion des parents qui ont appris, au cours d'une collaboration loyale et permanente, à reconnaître dans les maîtres de leurs enfants les plus sûrs conseillers et leurs meilleurs guides.

II. — Le milieu et les méthodes,

par M. Sore.

Observer les enfants en classe et dans leurs jeux, quelle différence ! L'état normal et recommandable pourrait il être celui de l'élève qui se tient coi et passif ?

Sans qu'il s'en doute, regardez un enfant. Il est naturellement curieux, naturellement actif. Il joue et son jeu est une recherche, une combinaison ; il découvre, il invente et il s'enthousiasme.

---

(1) Voir le n° mars-avril 1939.

Sa paresse, sa dissipation ne seraient-elles pas souvent un reflexe de défense contre un milieu scolaire qui l'opprime, un milieu artificiel et morne, hors de sa nature, en contradiction avec ses instincts les plus profonds ?

Il faut donc changer de milieu. La tutelle de l'adulte doit devenir moins apparente.

L'enfant doit s'y mouvoir dans le sentiment de la liberté. Inspirons-nous de ses instincts, de son besoin d'action, de sa curiosité.

...Autre nouveauté, la classe d'orientation réagit contre le surmenage. Défense a été faite de donner des devoirs à la maison. Il faut dire que les parents ont été fort étonnés de cette innovation, voire même inquiets. Nous-mêmes nous n'avons pas respecté au pied de la lettre les instructions. Nous avons gardé pour la maison quelques devoirs d'acquisition et l'étude des leçons... Nous avons poussé les enfants dans la voie des travaux libres, des recherches personnelles, dont ils nous apportaient en classe les résultats. Et la discussion libre de ses résultats fut l'occasion parfois d'un travail passionné et vraiment profitable de toute la classe... Hélas ! une classe, un professeur sont souvent jugés, au niveau des familles, par le nombre, le volume et la durée des devoirs à la maison. C'est une fausse perspective contre laquelle on ne saurait assez réagir. Mais il faut du temps pour remonter le courant.

Tout au plus le livre peut être un auxiliaire discret, jamais un maître. Il ne s'agit plus d'entasser des connaissances... nous aidons un homme à se réaliser. Pour cela la vie importe surtout. Le vrai livre c'est la nature qu'on regarde avec des yeux naïfs. L'école ce n'est pas la classe, c'est la vie, la vie vraie, celle qui frôle les mûrs, qui entre par les fenêtres, qui installe sa présence au cœur de notre petit atelier enthousiaste.

Il faut donc ouvrir les fenêtres de nos classes, descendre dans la rue, nous mêler à la vie quotidienne, l'observer, la repenser, la recommencer. Laissons les yeux frais faire ample moisson, s'illuminer de leurs trouvailles, de la joie de nous les communiquer.

Mais l'emploi de ces méthodes et de ces procédés d'éducation nous conduit évidemment à certaines nécessités, peut-être difficilement conciliables avec certaines conceptions de nos classes. Il est évident par exemple que le plus favorisé d'entre nous c'est l'instituteur. Parce qu'il est seul dans sa classe. Parce qu'il garde le contact permanent avec ses élèves. Parce qu'il collabore en toutes circonstances à leurs recherches et à leur vie.

...Il est facile de comprendre que les procédés et méthodes de l'école nouvelle perdent de leur action bénéfique, car ils s'accommodent mal des emplois du temps fragmentés, et de cette valse horaire des professeurs. Une recherche peut être longue, un exercice s'étaler sur plusieurs heures, voire sur plusieurs jours...

Autre conséquence de l'emploi de ces méthodes, le changement radical du matériel scolaire et des salles de classe.

D'abord — et cela me semble une condition absolue — chaque classe doit avoir son local propre, celui où elle vivra, où elle travaillera, où viendront les professeurs à tour de rôle.

Ainsi, elle pourra se sentir chez elle, soigner son local. Ainsi surtout, elle aura une impression de stabilité et de durée. Ainsi encore, les élèves pourront s'entourer des outils nécessaires à leurs travaux et des meubles adéquats.

Parce qu'enfin, une expérience de germination, par exemple, l'organisation d'un aquarium appartenant à une classe, cela ne suppose pas une heure de travail, cela demande des observations étalées sur des jours, sur des mois même. La vie n'est pas comme un moteur dont on peut à volonté pousser le régime. Il lui faut le temps pour ses transformations. Il faut le même temps aux observations de la classe, si l'on ne veut pas donner cette impression si répandue que l'école et la vie sont deux domaines différents et imperméables.

Un local pour chaque classe, donc, et ce local aménagé d'une façon nouvelle. Evidemment, l'estrade, qui tend à conférer aux maîtres le premier rang doit disparaître, puisque c'est l'enfant qui va occuper la place primordiale. Mais cela n'est qu'un symbole. Sans doute, préféré-je le mur nu au mur décoré de cartes murales. Mais ce qui me semble essentiel, c'est la suppression de la table-banc, ce meuble vraiment représentatif de la contrainte scolaire.

Pour s'y asseoir, l'élève se contorsionne. Une fois installé il ne peut se lever librement, se déplacer : il se sent lié à quelque chose de rigide, comprimé dans ses élans, assujetti à quelque tyrannie extérieure et sans chaleur : il est serf. Devant lui, le plan incliné, rationnel parait-il, qui ne lui permet que l'écriture et la lecture. Quand il écoute, il sent comme une gangue qui l'enserre : la table-banc.

Foin de ce carcan! Une classe moderne doit prendre l'acpect d'un petit atelier. Les meubles sont des tables, de simples tables solides, individuelles ou collectives, qui peuvent en un instant, s'agencer selon les besoins et les circonstances. Avec elles, des chaises libérées de toute attache. Le rangement ordinaire laisse au centre une aire facile aux déplacements, aux allées et venues des élèves eux-

mêmes pour leur travail personnel, leurs recherches, leur coopération.

Contre les murs d'autres tables aves les appareils de mesure ou de travail, de nombreux casiers de rangement, des meubles qui apprennent l'ordre et le classement des objets.

Et nous voilà dans notre nouvel atelier scolaire, qui pose, celui-là, l'utilité, la prééminence du travail de l'enfant, la satisfaction de sa curiosité et de son activité, curiosité et activité si naturelles, quoi qu'on en dise, à l'enfant normal dans un milieu de liberté.

Au centre de cela, l'instituteur se transforme en contremaître, en conseiller des travaux et, si je lui prédis une tâche passionnante, et d'un intérêt toujours renouvelé, je ne lui cache pas qu'il lui faudra une activité multipliée, l'amour profond de sa mission et de l'enfance, et des qualités, des dons autrement divers et délicats que l'obstination à remplir, à imposer, la monotonie quotidienne d'un programme rigide.

Enfin, si la classe dont nous nous occupons ici met l'accent sur l'orientation, il me semble qu'elle va faire comprendre définitivement que toute éducation est aussi orientation et que cette dernière préoccupation doit être toujours sous-jacente à tous les moments de la scolarité. Celle-ci se présente en somme comme une orientation continue et de plus en plus précise à mesure que la fréquentation s'allonge et que les années passent. La classe d'orientation ne représente, peut-on-dire, que la période de crise de l'orientation, mais la crise passée, l'orientation doit persister, car c'est une œuvre de longue haleine.

Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle

(*Extraits*)

I

CONGRÈS EUROPÉEN DE LA LIGUE

Un congrès européen se tiendra à Paris du 3 au 9 août. Il aura pour thème : *Les éducateurs et la réalisation de l'idéal démocratique*. La section française l'organise en collaboration avec le siège international. De plus amples détails seront donnés plus tard.

II. NOUVELLES DU SIÈGE INTERNATIONAL

La crise de la démocratie. — La Section américaine (P. E. A.) et la section anglaise ont publié chacune une déclaration sur la situation de la démocratie dans la grave situation actuelle et son incidence sur l'éducation (1). Tous les groupes et sections en recevront des exemplaires.

Personnel. — Le siège international a eu le plaisir de recevoir la visite du Dr Elizabeth Rotten, appelée en Angleterre par son travail pour la « Peace Academy » (Académie de la Paix). Pendant son séjour elle a parlé à l'Association anglaise des écoles nouvelles. Nous sommes également heureux d'avoir reçu la visite de Mr. G. D. Shahla, représentant de la Ligue en Syrie.

(1) Voir la déclaration de la section anglaise dans le numéro de février 1939 de P. E. N.

III. PUBLICATIONS

1. *Education for Complete Living* (Pour apprendre à vivre complètement), le rapport de 600 pages du congrès australien de 1937 est paru. Il est édité par le Dr K. S. Cunningham, avec le concours de W. C. Radford et publié par la « Melbourne University Press ». Prix 10 shillings, frais d'envoi 6 d.

2. *The Examination Tangle and the Way Out* est maintenant épuisé, mais on peut encore s'en procurer un résumé en français, « *L'Imbroglio des Examens* », qui sera envoyé gratis aux personnes qui en feront la demande au bureau de la Ligue.

3. *Education for International Understanding* (Comment préparer par l'éducation, la compréhension entre les peuples), rapport tiré au duplicateur, publié en 1936 par la commission de la Ligue étudiant ce problème. Il en reste encore des exemplaires gratuits.

4. Deux analyses critiques de l'Education progressive par deux des plus distingués théoriciens de l'éducation aux Etats-Unis ont été récemment publiées. Ce sont :

1) *Experience and Education* (L'expérience et l'éducation), par John Dewey (New-York, Macmillan $ 1.25).

2) *Progressive Education at the Crossroads* (L'éducation progressive à la croisée

des chemins), par Boyd H. Bode. (New-York, Newson & Co. $ 1).

Pour les comptes rendus voir le numéro de novembre 1938 de *Progressive Education*.

5. Le Rapport du comité consultatif du « Board of Education » sur l'enseignement secondaire (Londres, His Majesty's Stationery Office 3s 6d) est le principal sujet de discussion dans les milieux pédagogiques de Grande-Bretagne. On le désigne généralement sous le nom de *Rapport Spens*.

6. *The Human Problem in Schools* (Problèmes humains à l'école), par Marion Milner (Londres, Methuen & Co. 8s. 6d) donne les résultats d'une expérience fort intéressante. Mrs. Milner fut chargée par le « Public Day School Trust » de visiter les écoles comme « psychologue » en vue d'établir quelle contribution pouvait apporter la psychologie à la pratique de l'éducation. Ce livre est un document très humain et discute de façon positive, constructive, les problèmes individuels des fillettes et des maîtresses ; en particulier ceux qui trouvent leur origine dans des différences de tempérament et de caractère. Il est d'une grande valeur pour tous ceux qui s'intéressent a l'éducation des adolescents.

IV. NOUVELLES DES SECTIONS

Australie. — Le Conseil Australien de recherches pédagogiques a décidé, à titre d'essai, de faire venir d'outre mer un éducateur distingué pour faire en 1939 des conférences sur l'éducation dans les divers états. Les dépenses seront couvertes par l'argent qui reste du congrès.

Parlant à Melbourne en août dernier, le « Chief Executive Officer » du conseil, le Dr K. S. Cunningham, énuméra les résultats précis qui ont suivi le congrès de la Ligue :

1. Formation de groupes de la Ligue dans tous les états.

2. Modernisation des méthodes scolaires, d'où attention plus grande apportée aux bibliothèques et aux documents de travail.

3. Révision du système d'examen et abolition de quelques examens dans les états de Tasmanie, de Nouvelle Galles du Sud et de Victoria.

4. Accroissement de l'intérêt que prend le public aux choses de l'éducation.

Il exprima le désir de voir un grand nombre de profanes adhérer à la Ligue ; insistant sur le fait que les progrès futurs seraient en raison de l'accroissement d'intérêt du public et de l'activité de l'opinion publique.

Belgique. — Un ancien professeur de l'Ecole Nouvelle de Mlle Hamaïde a ouvert pour les enfants de 4 à 12 ans une école avec internat, où se pratique la coéducation. (Jean et Betty Lavachery, La Clef des Champs, Couture Saint-Germain-Aywiers, Belgique) (1)

Angleterre. — Pendant le weed-end du 23 octobre, la section anglaise a tenu un congrès sur « Les Ecoles et l'Etat ». Environ 200 personnes venues de tous les horizons du monde pédagogique y assistaient. Le numéro de Janvier du bulletin trimestriel de la section est consacré à un rapport sur le congrès, rédigé de façon à fournir aux cercles d'études une base de travail. Les discours principaux sont presque tous publiés dans le numéro de janvier de « New Era ».

A la conférence annuelle des associations pédagogiques, à Londres, la réunion de la section anglaise de la Ligue prit la forme d'une discussion. On y parla de « l'Année Supplémentaire » qui entrera en vigueur en septembre par suite de prolongation de la scolarité. Les orateurs furent : Mr. W. A. Brockington (Directeur de l'Education du comté de Leicestershire) ; le professeur H. R. Hamley (de l'Institut d'Education) ; Mr. A. E. Henshall, de la « National Union of Teachers ») ; et Mr. J. R. Reeve (Président de la « London Head Teachers' Asociation »).

France. — Le Bulletin de la Section française, simple feuille de nouvelles envoyée dix fois par an à tous les membres par les secrétaires locaux, commence ce mois-ci sa troisième année d'existence. Nous félicitons la section française de cet admirable organe de liaison.

De nouveaux groupes se sont formés dans les départements de la Meuse, de la Charente-Inférieure et de l'Aude. Le groupe de Seine-et-Oise a étudié les « Méthodes de travail en groupe » et présenté à une réunion à laquelle assistaient 160 personnes, une série de démonstrations de travail en groupe par différentes écoles. L'objet de cette démonstration était d'établir les avantages de cette méthode au point de vue éducatif et de réfuter l'argument selon lequel les exigences des examens en rendraient impossible l'adoption.

Les Commissions des Loisirs et de la Prolongation de la scolarité se sont réunies à la Sorbonne sous la présidence du Dr Wallon. Une déclaration y a été faite au sujet de la dernière année d'Etudes à l'école primaire. Elle regrette que la nécessité d'établir des contacts directs avec la vie pratique ait été sous-estimée. Elle regrette aussi que la séparation en « matières » ait été maintenue et

(1) Voir le n° mars-avril 1939 de P. E. N.

PROGRAMME PROVISOIRE

CONGRÈS EUROPÉEN de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle

Paris : du jeudi matin 3 au jeudi soir 10 août 1939

Les Educateurs et la Réalisation de l'Idéal Démocratique

Président : M. Paul LANGEVIN
Membre de l'Institut, professeur au Collège de France

COMITÉ D'HONNEUR :

Président :
Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale

Personnalités dont les réponses nous sont parvenues à ce jour :

M. ROSSET, Directeur de l'Enseignement supérieur ;
M. CHATELET, Directeur de l'Enseignement du Second degré ;
M. LUC, Directeur de l'Enseignement technique ;
M. SORRE, Directeur de l'Enseignement du Premier degré.

SECRÉTARIAT DU CONGRÈS :

Au Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 29, rue d'Ulm (Musée Pédagogique), Paris (Ve

COMITÉ D'ORGANISATION :

MM. Bertier, Boeke (Hollande), Bovet (Suisse), Faucher, Mlles Flayol, Hamaïde (Belgique), Mme Hauser, MM. Langevin, Ogilvie (Angleterre), Piéron, Smelten (Belgique), Wallon, Zilliacus (Finlande).

SECRÉTAIRE AU PROGRAMME : Madame CHENON-THIVET

PROGRAMME DES TRAVAUX

I. L'IDEAL DEMOCRATIQUE, buts à atteindre, méthodes.

II. PROBLEMES A RESOUDRE IMMEDIATEMENT par la participation des éducateurs à la vie publique.

- ***a*) l'organisation de l'enseignement.**
- ***b*) les droits de l'enfant.**
- ***c*) les droits et les devoirs des éducateurs pour l'application des principes démocratiques.**

III. QUE FAIRE POUR PREPARER L'AVENIR ?

1° La préparation des maîtres.

- ***a*) préparation professionnelle.**
- ***b*) préparation sociale.**

2° La préparation des citoyens et des hommes de demain.

- ***a*) les bases psychologiques.**
- ***b*) la communauté scolaire démocratique et ses contacts avec la vie.**
- ***c*) contribution de l'enseignement et en particulier de celui des sciences humaines à la préparation à la vie démocratique nationale et internationale.**

ORGANISATION DU TRAVAIL

Les questions diverses que comporte ce programme seront étudiées d'abord par un rapporteur qui préparera pour la première séance de sa commission un travail d'ensemble. Ce travail devra être envoyé au Comité (à l'adresse du Groupe Français d'Education Nouvelle, 29, rue d'Ulm) afin d'être imprimé et traduit avant l'ouverture du Congrès, la date extrême où ces travaux devraient nous parvenir étant la dernière quinzaine de juin.

A la suite de cette lecture, des communications sur le même sujet, considéré dans son ensemble ou dans l'une de ses parties, seront faites par les personnes qui auront averti le Comité du Congrès de leur intention et communiqué le titre de leur travail. Cet avertissement devrait parvenir au plus tard quinze jours avant l'ouverture du Congrès, afin de permettre l'établissement de l'horaire des travaux et de la répartition des salles de travail.

Une discussion aura lieu ensuite, à laquelle tous les membres du Congrès pourront prendre part. Enfin, le rapporteur tirera les conclusions du travail de sa commission.

QUELQUES ORATEURS

MM. BERTIER, FREINET, FRERE, Dr George H. GREEN, Professor H. R. HAMLEY, Miss F. HAWTREY, JADOT, LANGEVIN, MARCAULT, MISSEN, PIERON, Paul ROBERTS, T. A. RODGER, Miss Mary SOMERVILLE, Dr H. G. STEAD, WALLON, ZILLIACUS.

EXCURSION

Une excursion d'une journée est prévue pour le dimanche 6 ; elle sera sans doute organisée pour Fontainebleau.

Comme tous les précédents Congrès de la Ligue, celui de Paris comportera une EXPOSITION de travaux d'élèves en rapport avec le sujet étudié, une BIBLIOTHEQUE d'ouvrages traitant des mêmes questions et des séances de CINEMA.

Les travaux du Congrès se feront en français et en anglais. Toutes dispositions seront prises pour assurer les traductions nécessaires.

Emploi du temps. — Les séances de travaux auront lieu tous les matins de 9 h. à midi, sauf le dimanche.

On prévoit trois séances d'après-midi de 16 h. à 19 h. et trois séances du soir de 20 h. 30 à 22 h. Les après-midi libres seront réservés aux commissions de la Ligue, Comité du Centre International des Ecoles Nouvelles, discussions particulières, réunions privées.

Quant aux soirées libres, elles seront occupées par des réceptions et distractions diverses.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Elle aura lieu le jeudi 10 ; la matinée sera consacrée à une séance solennelle de clôture du Congrès, comprenant la synthèse des travaux et l'après-midi, à des échanges de vues entre les membres de toutes les sections du G. F. E. N.

Conditions d'inscription. — Ne pourront s'inscrire au Congrès que les membres de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle. Des exceptions pourront être faites, sur avis de la section nationale intéressée, pour les personnes présentées par deux membres.

Droit d'inscription. — Le prix de l'inscription est de :

a) 100 francs français pour les pays suivants : Amérique du Sud, Belgique, Bulgarie, Espagne, France, Grèce, Italie, Pologne, Portugal, Roumanie, Tchécoslovaquie, Turquie, Yougoslavie.

b) £ 1.1.0 pour tous les autres pays.

Les inscriptions devront être adressées par virements postaux, chèques ou mandats-poste à la Secrétaire-Trésorière du Groupe Français d'Education Nouvelle, Mme J. HAUSER, 2, boulevard Saint-Germain, Paris (5e). Compte chèques postaux : Paris N° 697-92.

Les droits d'inscription couvrent les dépenses d'organisation du Congrès, comprenant notamment les programmes et tous avantages accordés aux congressistes.

Voyage. — Nous donnons ci-dessous quelques prix approximatifs pour les principaux parcours ; il est impossible de savoir dès maintenant les prix de revient exacts, des billets de réduction ayant été demandés à tous les réseaux français et étrangers intéressés. Des réponses affirmatives nous sont déjà parvenues. Les personnes ayant l'intention de s'inscrire auront tout intérêt à s'adresser, soit à l'agence de voyage Cook la plus rapprochée de leur domicile, soit au siège de Paris : Cook, W. L., pour tous renseignements. Elles sont sûres d'obtenir ainsi les conditions les plus avantageuses.

PRIX APPROXIMATIFS DE BILLETS

PARCOURS (*aller et retour*)	CLASSES I	II	III
AMSTERDAM/PARIS ..... F. f	695	520	365
ATHENES/PARIS, Voie du Simplon	4.150	3.000	2.130
BELGRADE/PARIS, Voie du Simplon	2.860	2.040	1.350
BRUXELLES/PARIS	300	215	145
BUDAPEST/PARIS, Via Innsbruck	2.370	1.710	1.225
COPENHAGUE/PARIS	1.860	1.270	895
ISTANBUL/PARIS, Voie du Simplon	4.350	3.155	2.070
LAUSANNE/PARIS	490	350	255
LISBONNE/PARIS	*2.140	*1.570	
LUCERNE/PARIS	675	485	355
SOFIA/PARIS, Voie par le Simplon	3.210	2.290	1.530
VARSOVIE/PARIS	1.895	1.170	885
BEYROUTH/PARIS, via Marseille (Messageries Maritimes), par Champollion ou Mariette Pacha	8.020	5.680	3.945
Par Providence	6.760	4.780	3.310
LE CAIRE/PARIS, via Alexandrie-Marseille (Messageries Maritimes), par Champollion ou Mariette Pacha	8.170	5.780	4.400
Par vapeur de la Catégorie B	6.880	4.820	3.760

Prix établis en tenant compte des réductions accordées par les différentes Compagnies de Chemins de Fer auxquelles nous avons adressé une demande, donc sous réserve, car nous ne connaissons pas encore la décision de certaines d'entre elles.

C'est également la Maison Cook, Wagons-Lits, de Paris (service des Congrès, 40, rue de l'Arcade), qui se charge de tout ce qui concerne le logement des congressistes. On peut se loger à Paris pour des prix variant de 30 à 110 francs, suivant la catégorie des hôtels.

Passeports. — Le Secrétariat du Congrès ne s'occupe pas de la question des passeports ; en cette matière, c'est encore l'agence Cook qui fournira tous renseignements utiles.

*) A titre purement indicatif.

BULLETIN D'INSCRIPTION

NOM (M., Mme ou Mlle) : _____

NATIONALITE : _____

ADRESSE HABITUELLE : _____

ADRESSE APRES LE 1er JUILLET : _____

J'assiste au Congrès à titre individuel (1), de délégué (2) d'une organisation, de représentant officiel (3) (Souligner 1, 2 ou 3).

DATE DE L'ARRIVEE : _____ ***DATE DU DEPART :*** _____

(Pour les Français, indiquer la gare de départ qui doit être la même que celle du retour. Pour les étrangers, indiquer :

1° le point d'entrée en France ;

2° le point de sortie qui peut être différent.)

Ci-joint, veuillez trouver le montant de mon inscription, soit :

Signature :

Les chèques doivent être libellés au nom de Mme J. HAUSER. Adresser les mandats-poste à son compte chèque postal : Paris 697-92.

que l'enseignement de ces matières soient toujours compris dans un emploi du temps qui ne prend pas en considération la nature des enfants et la durée de leur attention.

Hollande. — Le premier numéro de la revue de la section hollandaise « Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs » est paru en décembre. Nous félicitons tous ceux qui contribuent à sa publication et nous leur offrons nos meilleurs vœux. L'éditeur en est W. Terpstra, Fred. Hendrikstr. 8, Utrecht.

Le projet de cours de préparation complémentaire à l'usage des maîtres dont nous avions parlé dans le numéro précédent, s'est matérialisé à l'automne. Le cours inaugural eut lieu à Bilthoven, devant un auditoire de 25 éducateurs. Ce cours a lieu le samedi matin. Il n'est possible que parce que les enfants prennent l'entière responsabilité de leur travail à ce moment. La première heure est prise par un cours régulier de psychologie. Les maîtres forment ensuite des groupes pour l'étude de différents sujets — graphologie, sociologie religieuse, mathématiques, art moderne. Le cours de Bilthoven est maintenant sous la direction d'un comité national représentatif qui comprend d'éminents Inspecteurs des Ecoles. Le but de ce cours, que nous recommandons vivement, est de donner aux maîtres la possibilité d'accroître leur connaissance de la psychologie et des principes de l'Education tout en acquérant une expérience directe des écoles progressives.

Inde — *Punjab*. — La section du Punjab a commencé à publier un bulletin mensuel dans le dialecte local : « L'Ecole et la Maison ». Le Gouvernement du Punjab a nommé un comité pour revoir les programmes des écoles primaires et secondaires. Cette liste compte six membres de la Ligue. Il est encourageant de remarquer que leur point de vue a été approuvé et quelques-unes de leurs suggestions incorporées aux nouveaux programmes.

Rajputana. — La section de Rajputana a eu en octobre un congrès consacré à l'enfant d'âge pré-scolaire.

Calcutta. — Mr. H. P. Maiti (Maître de Conférences de psychologie à l'Université de Calcutta, où il est secrétaire de la Ligue), a été invité à présider la Section de l'Enfance et de l'Education familiale du 16e congrès des Educateurs de Bengale. Il exposa dans son discours la nouvelle attitude envers l'éducation. Il en dégagea ce qui concerne les parents et les foyers. Mr. Maiti a publié dans des revues indiennes d'intéressants articles sur l'hygiène mentale, les désordres mentaux, la réforme des examens, les tests d'intelligence à l'usage des Indiens, les études psychologiques en classe, etc.

Italie. — De l'Italie il est — et nous le regrettons — assez rarement question dans ce bulletin. C'est que la Ligue n'a plus ses entrées dans cette terre d'histoire. La mort, en août dernier de Giuseppe Lombardo-Radice nous rappelle qu'il y eut autrefois en Italie un groupe actif, dont le centre était « L'Educazione Nazionale ». Théoricien de l'éducation à la fois distingué et original il exerça, par ses écrits et son enseignement, une grande influence, grâce en particulier aux trois revues pédagogiques qu'il édita successivement. En 1923 le ministre de l'Instruction publique, Giovanni Gentile le chargea de diriger la réforme des écoles primaires. Les dix dernières années lui ont apporté, comme il était inévitable, désillusion et amertume ; mais son œuvre lui survivra, grâce aux livres qu'il laisse.

Afrique du Sud. — Les besoins de l'enfant d'âge pré-scolaire sont l'objet d'une attention qui s'accroît sans cesse. Les groupes de la Ligue ont joué un rôle de premier plan non seulement en stimulant la curiosité du public, mais en aidant à établir des écoles maternelles. La commission d'enquête de Johannesburg-Pretoria concernant les enfants d'âge pré-scolaire, et nommée au Congrès de l'Education nationale de 1934 sous les auspices de la Ligue, a publié en novembre un compte rendu enregistrant les progrès réalisés. On a fait beaucoup de propagande pour les écoles maternelles.

Le Comité a contribué à faire obtenir aux écoles maternelles un subside du Département de l'Education du Transvaal en dressant une liste des conditions que doivent remplir les écoles pour être en droit d'attendre une aide du gouvernement. On se propose d'instituer une association des écoles maternelles de l'Afrique du Sud. Elle aurait pour fonction : 1) de faire l'éducation de l'opinion publique et d'obtenir des mesures publiques en ce qui concerne les écoles maternelles ; 2) de se charger de l'enregistrement des écoles maternelles conformant leur technique à un certain standard.

Pretoria. — L'association des parents de Pretoria, membre cotisant de la Ligue, a tenu des réunions mensuelles L'une d'entre elles consista en une visite à la « Lady Clarendon Spinning and Weaving School » (école de tissage), un autre en une visite au nouveau centre d'art pour enfants Les autres consistèrent en conférences. Un cercle d'études sur l'Adolescence fut dirigé pendant l'année par le professeur J. C. Bosman.

Le centre d'art pour enfants dont nous avons parlé dans notre dernier numéro fonctionne depuis mars 1938 : 200 enfants y viennent en moyenne chaque semaine. La

Directrice du Centre, Norah McCullough, dit que l'intérêt dont les enfants font preuve établit de façon concluante que le centre ré pond à un besoin réel. L'un des premiers problèmes à se présenter fut celui de savoir ce qu'on ferait de la seconde classe de l'après-midi, les enfants de la deuxième classe s'étant mis à arriver une heure et demie en avance et ceux de la première ne voulant pas partir une fois leur classe finie.

Les enfants se sont, quel que soit leur âge, montrés désireux et capables de libre expression créatrice. Quelques enfants ont été, comme il fallait s'y attendre, rebutés par la méthode employée, si différente de l'éducation strictement réglementée où on leur ôte les neuf-dixièmes de l'initiative. Le manque d'assiduité est dans certains cas dû à l'attraction contraire de la vie de plein air, et quelques enfants, après un court séjour au centre, ont trouvé d'autres activités convenant mieux à leur caractère propre.

Parents, maîtres et visiteurs ont réagi de façon très diverses — indifférents, tolérants, charmés, convaincus que voir travailler les enfants fermement et avec plaisir prouve l'excellence de la méthode. Quelques parents sont désorientés par le fait qu'il n'y a pas de maîtres et ne se rendent pas compte que ces groupes libres n'existent pas simplement en vertu de la couleur et de l'eau qu'y mélangent les enfants. Ils ne se rendent pas compte de la pensée, de l'expérience et du soin qu'il faut pour organiser leur travail sans détruire l'atmosphère de liberté. Les maîtres sont quelquefois choqués par l'absence de discipline; mais, s'ils sont capables d'impartialité, ils sont vite convaincus par ce qu'ils voient.

Le « Centre d'Art « n'a nullement pour but de transformer les enfants en artistes. Peu de parents désirent en leur cœur voir leurs enfants suivre la vocation ingrate et économiquemnt précaire de l'artiste qui essaie en notre xxe siècle d'embellir le monde. Mais il y a des parents qui désirent que leurs enfants acquièrent une certaine connaisance de l'art, une certaine compréhension de sa nature et de sa fonction et, surtout, une échelle de valeurs basée non sur des distinctions sociales, nationales ou économiques, mais sur une compréhension généreuse de l'homme, lui-même, de sa grandeur, de son courage, de ses nombreuses faiblesses, sur son évolution à travers les siècles, sur les possibilités infinies qui s'offrent à lui.

Suisse. — La section suisse comptait avoir son congrès annuel à Lucerne les 8 et 9 octobre; avec un intéressant programme de réunions. Il a malheureusement dû être reporté à une date ultérieure à cause de la crise. On espère qu'il aura lieu au Printemps.

Une nouvelle école appliquant les principes de l'Education nouvelle vient de s'ouvrir dans l'Oberland Bernois. Elle nous intéresse tout particulièrement parce qu'elle est dirigée notamment par la fille d'un de nos vieux amis, le professeur Katzaroff, président de la section bulgare.

Etats-Unis. — La visite au Mexique, organisée par la « Progressive Education Association » a eu lieu, comme prévu, en juin et juillet. Le programme était arrangé de façon à permettre aux membres d'apprendre quelque chose du pays, de son histoire et de son œuvre en même temps que du développement de l'éducation.

La « Progressive Education Association » a collaboré avec la section canadienne de la Ligue en novembre, lors d'un congrès d'un jour à Hamilton, Ontario, et d'un congrès de deux jours à Windsor, Ontario. Des éducateurs connus des deux pays prirent part à ces réunions. La P. E. A. a également tenu des congrès, tant régionaux que d'études, pendant l'automne et l'hiver. Ils ont eu lieu à Los-Angeles, Greensboro (Caroline du Nord) Montclair (New Jersey), Atlanta (Georgie), Long Island, et dans un certain nombre de villes de l'Ohio et de l'ouest de la Pensylvanie.

Le congrès national aura lieu du 22 au 25 février à Detroit (Michigan). Il aura pour thème : « L'éducation progressive en action ». Ce sera le premier congrès national de la P. E. A. auquel on ait essayé de donner une couleur internationale. Detroit étant proche de la frontière canadienne, notre section canadienne pourra y participer. On attend beaucoup de cette réunion d'éducateurs venus des deux côtés de la frontière. Trois autres associations pédagogiques se joindront au congrès et l'on pourra, chose fort intéressante, visiter des écoles et des collèges à la fois dans le Michigan et dans l'Ontario.

NOS REVUES

The New Era (Londres). — Le numéro de *septembre-octobre* est le second de deux numéros doubles intitulés : « Le psychologue et l'école ». Les articles traitent d'un grand nombre de défauts et défectuosités et de leur traitement. Barbara Low fait une évaluation des problèmes du maître du point de vue psychanalytique et G. A. Lyward rapporte une discussion entre psychologues et maîtres sur la co-éducation. Le numéro publie également une interprétation de l'Education nouvelle par Rabindranath Tagore.

Le numéro de *novembre* est un numéro spécial consacré à la géographie. Il comprend onze articles sur ce sujet. Parmi les autres articles notons « Remarques à propos d'un petit garçon » (D. W. Winnicott), « Impressions d'un enfant changeant d'école » (F. E. North) et « Note sur la crise » (V. Ogilvie).

Le numéro de *décembre* est consacré à l'enfant d'âge préscolaire. Outre des discussions sur le travail des écoles maternelles, les problèmes du recrutement des maîtresses et de leur formation sont traités, ainsi que le problème de la sous-alimentation chez les enfants d'âge pré-scolaire. Notons aussi une « Note sur la crise » de M. Pierre Bovet.

Le numéro de *janvier*, intitulé « Education et Démocratie », contient les principales Conférences faites au récent Congrès de la section anglaise : « La réponse de la démocratie au défi des dictateurs » (W. H. Auden). « Comment former des citoyens vraiment responsables » (M. Stewart et H. W. Heckstall-Smith. « Les relations entre le maître et l'Etat » (E. G. Savage et Lady E. D. Simon). La déclaration de la section américaine intitulée : « Comment faut-il entendre et fortifier la démocratie » est également reproduite dans ce numéro.

Progressive Education (New-York). — Numéro d'*octobre :* Le titre de l'éditorial du Dr Carson Ryan est « L'Education des enfants en l'an de grâce 1938 ». Viennent ensuite : « L'Education, vie d'un enfant » (Eleanor Roosevelt), et « Comment l'enfant voit le monde » (Lawrence K. Frank). Ce dernier article développe le thème que « l'enfant va à l'école avec ses expériences familiales empreintes dans sa personnalité. Il ne voit, n'entend et ne comprend qu'autant que ces expériences le lui permettent. Il choisit ainsi parmi ses expériences scolaires tout ce qui a un sens pour lui et ne tient pas compte des autres ou les rejette ». Il en résulte que :

1) La sélection ainsi faite est considérée à tort comme de l'intelligence, de la stupidité, de la diligence ou de la paresse ;

2) Quand l'enfant arrive à l'école, beaucoup des manifestations les plus importantes des tendances futures de sa personnalité peuvent être modifiées.

3) C'est seulement en reconnaissant les différences individuelles que l'école peut contribuer à adapter l'enfant à la société au lieu de produire un certain standard extérieur de conduite.

4) Dépendant de plus en plus de la technologie, nous sommes parvenus à un point où nous ne pouvons avoir une société ordonnée ou profiter pleinement de nos ressources si chaque individu n'est pas adapté et intégré à la société.

Le numéro de *novembre* comprend les comptes rendus critiques de deux livres importants récemment publiés par John Dewey et Boyd H. Bode et dont nous avons déjà parlé. Bode, dans son livre « Progressive Education at the Crossroads » (L'Education progressive à la croisée des chemins), s'attaque au fait que l'éducation progressive (basée soit sur la doctrine Rousseauiste de la nature inviolable et sacrée de l'individu, soit sur la récente psychologie de l'instinct) prend trop souvent l'enfant comme point de départ, qu'elle est « centrée » autour de lui. Il maintient qu'intérêts et besoins sont façonnés par la culture et le milieu qui entourent l'enfant depuis sa naissance et que l'école doit être un milieu capable de produire le type d'individu exigé par cette culture. Au lieu de se régler sur la démocratie pour choisir un milieu favorable, l'éducation progressive « ne s'est que trop souvent tournée vers l'individu. Elle a nourri l'espoir ridicule qu'elle pouvait trouver le moyen d'éduquer les enfants en se basant sur des notions d'intérêt, de besoin, de développement et de liberté ».

Il voit cependant « des signes certains que le mouvement sera dans le futur guidé en plus directe et consciente par un idéal social ». Il engage l'éducation progressive à défendre le mode de vie particulier représenté par le mot « démocratie ». Refuser de s'orienter de ce côté équivaudrait à laisser l'éducation progressive sans autre principe conducteur que des intérêts mal définis et des besoins hypothétiques. Les dures critiques adressées à l'éducation progessive seraient ainsi justifiées.

Pour lui l'éducation progressive doit mettre en question toutes les croyances et toutes les attitudes fondamentales qui ont si longtemps prévalu dans toutes les branches importantes de l'activité humaine ; elle doit prôner ouvertement une philosophie démocratique de la vie en laquelle réside l'ultime espoir que l'homme moyen recevra enfin son dû.

Dewey, dans « Experience and Education », soutient qu'aujourd'hui l'éducation a cessé d'être une « chose en soi », un ensemble de matériaux ou un champ d'expériences spécial pour l'enfant. Elle s'identifie avec la somme des expériences. Notre philosophie de l'éducation doit impliquer une « théorie de l'expérience », liant l'expérience de la race à celle de l'individu. L'expérience de l'individu est à la fois liée à la somme des expériences de la race, représentée par la communauté dans laquelle vit l'individu, et défendue contre elle. Il faut abandonner

en éducation l'idée d'un ordre de choses statique et renoncer à préparer les enfants à un futur plus ou moins lointain qui peut très bien ne jamais venir.

A l'ordre statique d'un monde doctrinaire, la pédagogie doit opposer le monde moderne et dynamique de l'évolution, monde qu'une génération peut améliorer. L'éducation sera ainsi scientifique au sens social du mot. Elle préparera les enfants à vivre dans le monde de la science et de la technologie en les aidant à se voir et à voir le monde en termes de moyens efficaces vers des fins désirables. A nos idées de liberté et d'individualité nous devons ajouter deux facteurs : 1) Le maître doit prendre la responsabilité de choisir les expériences des enfants ; 2) il doit s'assurer de la continuité de l'expérience de l'enfant.

Pour l'Ere Nouvelle (Paris). — Numéro de *juillet :* Les principaux articles de ce numéro s'occupent de ce qu'on peut faire pour l'éducation des enfants malades, en particulier de ceux qui sont à l'hôpital (Elsa Neustadt). « La psychologie d'Alfred Adler et l'Education musicale », par Paul Plottke, et un « programme de culture populaire dans les pays primitifs », par le Dr N. Roubakine. Ce dernier article est un mémoire basé sur des faits observés dans différents pays. Ce mémoire a été soumis à diverses institutions et gouvernements dans différents pays d'Europe, d'Afrique et d'Asie. L'instruction des primitifs pose de nombreux et difficiles problèmes et on ne peut pas dire que les nations colonisatrices aient fait montre de beaucoup d'énergie ou aient obtenu des résultats particulièrement heureux en cette matière. Le Dr Roubakine propose d'organiser l'instruction pré-alphabétique suivant un schéma destiné à stimuler l'esprit des primitifs, élever leur niveau intellectuel, à les préparer à accueillir une instruction plus scolaire, à susciter parmi les jeunes l'enthousiasme et le désir de développer leurs facultés et leur initiative et à les conduire au bien-être matériel et spirituel. Le schéma du Dr Roubakine est une application des idées de l'Education nouvelle à ce milieu très spécial. Il se propose d'utiliser toutes les ressources modernes et de suivre l'exemple des pays (Mexique, U. R. S. S.) qui ont, à une époque récente, entrepris d'abolir l'analphabétisme. Ce mémoire mérite d'être étudié avec beaucoup de soin. Espérons qu'on pourra bientôt s'en procurer des traductions.

Numéro d'*août-septembre :* Le Dr Wallon publie un article sur « La Formation psychologique des maîtres » qui fait beaucoup penser. Le rôle de la psychologie dans la formation du maître réside, à son avis, beaucoup moins dans le fait qu'elle est une matière d'étude que dans le fait qu'elle doit mettre les maîtres en garde contre certaines formules psychologique et les amener à tirer des conclusions basées sur les faits de leur expérience personnelle. Il est à craindre que le maître ayant fait un peu de psychologie, ne déduise des applications des principes qu'il a appris, au lieu de voir son travail d'un point de vue psychologique et de l'appuyer sur son expérience. Le Dr Wallon dit beaucoup de choses utiles sur la façon la plus profitable d'arriver à ce résultat. Le Dr Ferrière écrit un article sur : « La formation sociale de l'enfant », à propos de quelques récents ouvrages traitant de problèmes sociologiques.

Numéro de *novembre :* Le premier article par le Dr Wallon est intitulé : « Les troubles du caractère et la discipline ». Le Dr Ferrière écrit un article nécrologique sur Giuseppe Lombardo-Radice. Parmi les autres article, notons : « Les suggestions collectives dans les sociétés d'enfants », par Mlle Soustre; « L'Autarcie réalisée dans un collège des Etats-Unis », par le Dr Ferrière, et un extrait d'une œuvre de Decroly, écrite en 1908, vieille par conséquent de trente ans, mais qui n'en est pas moins instructive : « Le programme d'une école dans la vie ».

Pedagogiska Sporsmal (Stockholm). — Numéro d'*octobre :* Le début du compte rendu du congrès d'Helsingfors paraît dans ce numéro, la suite en paraîtra en février. La conférence du Dr Zilliacus sur « L'Education nouvelle aujourd'hui » est reproduite *in extenso*. Définissant d'abord l'Education nouvelle comme « tout simpement cette éducation qui cherche à donner la première place à la valeur humaine », il dit que des réformes dans ce sens seront toujours nécessaires. Un système scolaire est toujours une vaste machine, un système d'examens est toujours un frein à l'adaptaiton et au changement; notre paresse naturelle tend toujours à engendrer la routine ; enfin, l'Etat considère toujours l'école comme un monde qui doit façonner un certain type de citoyen. « Contre toutes ces ressources de limitation la révolte de ceux qui placent la valeur de la personne avant les efforts d'un régime cherchant à affermir sa position, avant le désir de continuer à voir tourner la machine toujours au même rythme sûr, sera toujours nécessaire. »

Le Dr Zilliacus fait l'historique de l'Education nouvelle pendant les cinquante dernières années. Il distingue quatre époques principales : 1) Découverte et apothéose de l'individu ; 2) Considération pour tous les individus; 3) Intégration de l'individu dans la société (« socialisation »); 4) de nos jours;

conscience d'un monde nouveau que l'éducation nouvelle et d'autres idées similaires sont en train d'édifier.

Revista de Pedagogia (Barcelone). — Notre revue espagnole dont la publication a été longtemps interrompue et qui renaît maintenant à la vie. Nous n'avons pas besoin de dire combien nous sommes heureux de la voir paraître à nouveau; nous pouvons seulement dire notre profonde admiration pour le courage et l'idéalisme de ceux qui sont parvenus à ce résultat au milieu de la tension presque écrasante de la tragédie espagnole.

Numéro d'*avril-mai :* donne un compte rendu du congrès pédagogique d'août 1937 à Mexico, et reproduit la causerie d'un délégué espagnol sur les problèmes de l'éducation en temps de guerre, pendant l'évacuation, etc. Nous remarquons un article sur les efforts du fascisme pour détruire la culture, avec des références spéciales aux « réformes » de l'enseignement secondaire en Allemagne. Parmi les autres articles citons : « Quelques suggestions de caractère général sur l'enseignement des mathématiques » et une revue des différentes philosophies de l'éducation intitulée : « Idéaux scolaires modernes ».

Numéro d'*août-septembre :* Un article sur la « manuelisation » conseille de faire l'éducation des enfants par le travail manuel et de ne pas leur apprendre à lire avant qu'ils ne le désirent. Un autre article traite de la mise en œuvre du « plan d'éducation du premier degré », publié par la Fédération espagnole des travailleurs de l'enseignement. En voici les points principaux : 1) Nécessité de la méthode globale ; 2) Nécessité de commencer par l'étude d'objets courants et en élargissant peu à peu l'horizon ; 3) Nécessité de s'intéresser exclusivement au développement des sens jusqu'à ce que le cerveau soit prêt à être éduqué ; 4) Nécessité de choisir les sujets d'études en pensant à l'utilité qu'ils auront finalement pour la communauté ; l'idéal étant : « La subordination de l'individu à la communauté et la sublimation de la personnalité dans un effort vers le bien-être et la plénitude de vie de tous ».

« Les leçons d'une expérience dans les écoles espagnoles » est une discussion des mauvais résultats obtenus en Espagne par l'éducation nouvelle et les méthodes Decroly en particulier. La méthode Decroly y est critiquée comme ne pouvant être appliquée que par des maîtres doués. Les maîtres habitués aux méthodes traditionnelles ont de la difficulté à s'y adapter. L'essai d'installation d'une imprimerie dans une école rurale a été couronné de succès. Grâce à un échange de revues entre plusieurs écoles, les enfants ont appris à lire sur d'autres textes composés par des enfants.

Nueva Era (Bolivie). — Numéro d'*août-septembre :* L'éditorial engage à réorganiser le Conseil national de l'Education et à amender la situation sociale et financière du maître. A l'heure actuelle, les conditions sont telles que les maîtres sont considérés comme des parias. Un article est consacré au grand éducateur et démocrate argentin Domingo Sarmiento, à l'occasion du 50e anniversaire de sa mort. Un autre article est consacré à Lorenzo Filho, éducateur brésilien et actuellement directeur de l'Institut d'Education de Rio de Janeiro. La suite de l'étude du Dr Ferrière sur Mme Montessori paraît également dans ce numéro. Une note sur les camps de vacances à la campagne attire l'attention du gouvernement bolivien sur la condition affreuse des classes pauvres et la nécessité de camps de vacances et de centres sociaux où les enfants puissent vivre dans un milieu sain et être élevés loin des taudis.

Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (Hollande). — Numéro de *décembre :* Avec ce premier numéro de la revue de la Section hollandaise, nous disons adieu au bulletin « Mededelingen » dont les douze numéros ont servi d'organes de liaison à la section. Il était d'ailleurs devenu plus qu'un bulletin — son dernier numéro comptait neuf grandes pages imprimées. Nous sommes heureux que la section puisse avoir une belle revue de 32 pages. Elle est divisée en trois parties. La première traite des aspects théoriques et pratiques de l'éducation, la seconde des questions pratiques posées par la mise en œuvre des principes de l'éducation nouvelle, la troisième enfin consacrée à la Ligue Internationale et à la section hollandaise.

Allemagne-Autriche. — Toutes les écoles et Instituts d'éducation de Vienne ont reçu une circulaire exigeant que les publications suivantes soient, entre autres, immédiatement retirées des bibliothèques des maîtres et des élèves :

1) Les livres écrits par des Juifs ou sympathisants, c'est-à-dire en psychologie les œuvres de Montessori, Bühler, etc.

2) Les livres à tendances marxistes et communistes, c'est-à-dire la collection intitulée : « Entschiedene Schulreformer » (ouvrages d'Education nouvelle édités par Paul Oestereich), les ouvrages d'histoire écrits par des marxistes, les livres publiés par des représentants du régime Glöckel-Rathenau.

3) Les publications servant l'idéal pacifiste et celles éditées sous l'influence de la S.D.N.

Les maitres et les libertés politiques. — Le secrétaire général de la « National Union of Teachers » d'Angleterre, sir Frederick Mander, a envoyé une lettre dont voici quelques extraits au « Comité de l'Education » de Maidstone qui avait exprimé l'opinion « Qu'il n'était pas désirable qu'un maître ou qu'un fonctionnaire employé par le Comité prît la parole dans des réunions publiques » ;

« Le Comité exécutif estime nécessaire que les autorités pédagogiques locales soient clairement au courant de l'attitude des maîtres à cet égard. Si le Comité d'Education s'était trouvé en face d'une accusation, d'une plainte contre un maître accusé d'avoir profité de sa fonction pour enseigner dans son école un credo politique quelconque, le comité exécutif aurait bien accueilli une demande d'enquête approfondie... Le Comité d'Education, en formulant l'opinion ci-dessus, s'est, au contraire occupé non de la conduite du maître à l'école, mais de l'exercice, par le maître et en dehors de l'école, des droits et des privilèges dont il jouit en sa qualité de citoyen et d'homme privé.

« Disons tout de suite que la N. U. of Teachers a toujours jalousement défendu et continuera à défendre le droit traditionnel du maître à participer aux affaires locales et nationales comme il l'entend. Pour défendre cette liberté que le corps enseignant considère comme fondamentale et dont les maîtres jouissent sous la protection des lois de ce pays, l'Union emploiera tous les moyens dont elle dispose. »

Core Curriculum. — L'expérience de la « Thirty School » entre dans sa sixième année. Elle est contrôlée par la commission des relations entre école et « collège » de l'Association pour l'Education Progressive. Il est intéressant de connaître les conclusions de la commission et de voir vers quel horaire s'oriente cet essai. Voici comment Mr. Wilford Aikin carctérise les changements qui se sont produits dans l'horaire : « étude sérieuse de ce qu'impliquent les matières étudiées au point de vue social ; changement de contenu des sujets étudiés à la lumière de leurs incidences sociales ; recherche plus poussée des bases fondamentales reliant les différentes branches d'études.

« Beaucoup d'écoles », continue-t-il, « sont arrivées à la conclusion qu'on ne peut satisfaire les besoins communs à tous les élèves en adoptant un horaire organisé suivant le traditionnel système des « matières » d'etude. Après avoir essayé, sans résultats satisfaisants de coordonner et d'intégrer leur emploi du temps, elles essaient maintenant de satisfaire les besoins des étudiants au moyen du « core curriculum » (horaire centré). Le sens de ce terme est encore mal défini, tant en théorie qu'en pratique ; on suggère cependant la définition suivante : « Le core » est la somme des expériences scolaires destinées à pourvoir aux besoins courants et répétés des élèves et susceptible d'être organisées le plus facilement en faisant abstraction des « matières » ou des cours traditionnels ». Il existe depuis longtemps dans divers pays un mouvement contre les « cloisons étanches ».

Le cours de « general science » en est un exemple. (Cours combinant toutes les sciences et suivi par les enfants à leur entrée dans l'enseignement du 2e degré). Le cours « d'études sociales » (social studies) combinant l'histoire, la géographie, les sciences économiques et la sociologie en est un autre. Mais les attaques dont elles ont été l'objet ont fait plus qu'abattre les cloisons existant entre les différentes branches du savoir. Le mouvement de l'école active et la récente tendance à faire de l'école un centre de vie en commun ont conduit à un scepticisme général en ce qui concerne l'efficacité des cours traditionnels.

Centre de consultations pédagogiques. — Le premier centre de consultations pédagogiques de Grande-Bretagne a été ouvert en 1925 à Glasgow par le Dr Boyd (membre du comité exécutif de la Ligue). D'autres centres de consultation se sont ouverts sous ses auspices dans diverses villes d'Ecosse. Les consultations sont données par des psychologues ayant l'habitude de l'enseignement. On y traite les cas les plus divers : enfants difficiles, délinquants juvéniles, bègues, enfants nerveux, cas psychopathiques, enfants incapables d'apprendre certaines choses. On a fait quelques constatations intéressantes. Au début les parents étaient généralement méfiants et les enfants étaient envoyés par les écoles. Aujourd'hui 50 % des enfants sont amenés par les parents qui, de plus en plus, demandent au centre des conseils sur tous les problèmes qui concernent l'éducation.

Médecins, membres du clergé, hôpitaux, personnes et institutions de toute sorte s'occupant d'enfants consultent le centre. Il arrive même que des adultes demandent des conseils. Depuis trois ans le centre organise un cours de deux ans pour les maîtres ; en effet beaucoup des cas les moins graves peuvent être traités à l'école même par des maîtres ayant reçu la formation nécessaire.

V. Ogilvie, Rédacteur,
New Education Fellowship,
29, Tavistock Square,
London, W. C. 1.
Angleterre.

Chronique française

Par E. Delaunay

Formation des fascistes. — Au moment où j'écris ces lignes la presse et les ondes nous apportent la nouvelle de l'entrée des troupes allemandes à Prague. Mais ce n'est point des dangers que peut nous faire courir le fascisme extérieur que je veux parler. Le danger n'est pas qu'au dehors, il est au-dedans et d'autant plus à craindre qu'il chemine sous les yeux indifférents des masses.

D'un numéro de *Radio-Magazine* (26 février 1939) je détache : « Les Amateurs, qui font généralement preuve de goût et de tact dans le choix de leur répertoire, devraient bien écarter les jeunes enfants qui viennent chanter des chansons parfaitement déplacées. Celui de sept ans qui chanta dimanche soir, avec la complicité de son père, une chanson de « cambriolage », fut d'autant plus pénible à entendre qu'il ne manquait pas de talent précoce. Cependant, il était soutenu par les rires et les applaudissements de l'assistance... ce qui ne me laisse guère d'espoir ! »

C'est pitié aussi d'entendre de jeunes enfants qui chantent, devant le micro, des airs d'opéras ou d'opéras-comiques — aujourd'hui même un enfant de douze ans a ainsi chanté l'Aubade du roi d'Ys, qui s'essaient à singer Tino Rossi ou tout autre chanteur en renom. Comme s'il était possible d'exprimer dans un chant des sentiments que l'on ne ressent pas ! Faire des enfants des singes ou des perroquets peut satisfaire l'orgueil de certains parents. Ce n'est heureusement pas encore l'idéal de tous.

Sous le titre « **Normalisons** », G.A. Masson a publié dans *La Vie des Ondes* un article dont nous extrayons :

« Nous avons des écoles et des lycées, mais au lieu de former, comme ce devrait être l'idéal de ces établissements, des appareils humains identiques en puissance et en sélectivité, les professeurs s'y attachent à développer chez chacun de leurs élèves cette fâcheuse disposition d'esprit qu'on appelle la personnalité. Ils l'encouragent à juger par lui-même, à cultiver sa sensibilité. Ils favorisent la formation de l'individualisme. Ils ouvrent la porte à ces dangereux éléments de trouble social : le libre arbitre et la fantaisie.

Il faut le dire hautement, la fantaisie est, pour la collectivité, l'ennemi public n° 1. Les nations fortes sont celles où chacun pense exactement comme le voisin, agit comme le voisin, sent comme le voisin. Regardez les fourmis, chacune d'elles ressemble à une Citroën en miniature. Elles sont fabriquées en série. Le but de la civilisation devrait être de faire en sorte que les hommes soient aussi parfaitement standardisés que les fourmis ».

Mes lecteurs ont deviné que l'auteur ironise et c'est très bien ainsi.

Un article d'Hennemann, directeur de l'Ecole Normale de Beauvais, **Examens et Concours**, paru dans *l'Ecole Libératrice* (31 décembre 1938) se rapporte également à la question. L'Université, écrit l'auteur, est une « fabrique de diplômés » : « Chacun sait que le travail de nos écoles officielles ou privées, à quelque degré qu'elles appartiennent, consiste, hélas ! le plus souvent, à préparer examens et concours ». Plus loin Hennemann étudie « Les diplômes et leur signification ». Il écrit : « 1° La hiérarchie universitaire se fonde à peu près uniquement sur des diplômes ;

2° Cette hiérarchie des fonctions n'est pas nécessairement parallèle à celle des valeurs individuelles ».

Puis, à propos de la docimologie, il ironise : « Si l'on doute de la valeur de nos diplômes, il va nous falloir faire, toute notre vie, la preuve journalière de notre valeur personnelle — tout comme un simple militant syndicaliste, quoi ? L'autorité ne suivra plus le pouvoir comme une ombre ? C'est la fin du monde, la fin de tout ! ».

Après avoir parlé des diplômes et de la valeur, puis des diplômes et de la chance, il étudie le problème plus important : « Les diplômes et la vie ». Il écrit : « Il faut aller plus loin, et s'attaquer, non seulement au fait même de l'examen, mais aussi à l'usage que l'on fait des parchemins. Car de ces diplômes vont dépendre bien des carrières, qui, en réalité, comportent des situations, des responsabilités, des initiatives, pour lesquelles aucun concours actuel ne me paraît significatif. Il intervient alors des variables qui n'ont joué dans le concours qu'un rôle médiocre ou nul : la conscience professionnelle, le courage, l'allant et l'honnêteté, la dignité personnelle et le respect de la personne humaine, ce que je pourrais appeler le « sens de l'humain », au moins aussi important, sinon plus, que le sens des matières à enseigner. Or on postule que la seule intelligence contient tout cela ; c'est se moquer ! ».

Le pis, comme l'indique Henneman, c'est « que l'on ne juge pas que la valeur intellectuelle pure » que « l'effort de mémoire

est le seul, ou presque, qui soit à peu près exactement contrôlable » et qu'après l'examen, le parchemin conquis, certains « retombent fourbus, vidés » et « se laisseront vivre ». Hennemann ajoute : « Nous acceptons l'examen et le concours comme un moyen ingénieux de faire un premier tri dans la ruée des ambitions. Mais nous croyons dur comme fer, que ce premier choix fait, le candidat admis doit faire la preuve de ses talents. » Enfin Hennemann conclut : « Nous estimons qu'une démocratie vraie, d'ailleurs à naître, celle des Droits de l'Homme, où l'inégalité ne peut provenir que de celle du talent ou de la vertu, serait le seul moyen de résoudre le problème ».

Mais revenons un peu en arrière pour préciser, quelques inconvénients des examens et des concours.

Qui dit examen ou concours, dit programme commun, programme copieux puisque l'on juge, en fait, surtout les efforts de mémoire des candidats. Il en résulte au moins trois conséquences désastreuses.

La première, c'est que les connaissances sont enseignées ou étudiées en vue de leur emmagasinement dans la mémoire de la façon la plus économique pour celle-ci ; elles sont soigneusement classées et rangées, l'élève n'a point la peine de mettre de l'ordre dans ce qu'il sait. Ceci lui fait perdre, du même coup, le bénéfice des efforts de classement si utiles à une bonne compréhension.

La seconde, c'est que maintes connaissances, même de celles que l'on acquiert à l'école primaire, encombrent la mémoire sans aucune utilité pratique. Tel manuel de géographie, à l'usage de l'école primaire, enseignait jadis — il l'enseigne peut-être encore — que Carentan était dans le Calvados, alors qu'il se trouve dans un département voisin ; tel manuel de sciences rangeait l'asperge parmi les plantes à bulbe, dans tel autre on lisait que les rosiers ne produisent pas de graines, etc. Je pourrais signaler maintes autres erreurs, qui n'ont pas été nuisibles en tant qu'erreurs mais parce que servant au gavage de l'enfant. Il n'est pas un homme feuilletant de vieux livres d'étude qui ne puisse constater, non sans quelques regrets, la quantité considérable de connaissances qu'il a acquises et qui ne lui ont jamais été utiles dans la vie. Si encore elles avaient contribué à la formation de son esprit, mais c'est le contraire qui est vrai : pour former l'esprit il faut apprendre moins, mais approfondir, sans hâte.

La troisième conséquence n'est pas moins funeste. Préoccupés de fournir à la mémoire des connaissances que celle-ci pourra évoquer, nous ne songerons point à cette pensée non formulée qui se tisse au fond de notre subconscient. Or, cette pensée-là, joue sans doute dans notre vie un rôle plus important que la pensée consciente et que l'on peut exprimer en mots, dans la masse de nos actions habituelles. Déjà William James avait écrit : « Il n'y a qu'une faible portion de notre expérience de la vie que nous puissions articuler ; et cependant elle influe dans sa totalité notre caractère, qu'elle forme, nos tendances à juger et à agir, qu'elle précise ». Nous avons parfois le sentiment qu'une action est bonne — ou mauvaise —, l'impression qu'une idée est juste — ou fausse — sans pouvoir, sur l'heure, formuler de raisons de notre acceptation — ou de notre refus — à la pensée ou à l'action. Et il arrive que nous retrouvons ces raisons, quelques jours plus tard, dans un ouvrage lu — mais pas étudié — quelques années auparavant. Si les pédagogues étaient convaincus de ceci, je crois qu'on apprendrait moins de leçons dans les écoles mais qu'on y lirait davantage. Il y règnerait alors, comme le souhaite G. A. Masson, un peu plus de fantaisie, les maîtres pourraient aider à l'éveil des personnalités, ce qui vaudrait mieux que la standardisation des individus qui ne peut que préparer le lit du fascisme.

A propos de la formation des hommes libres. — Georges Guy-Grand conclut ainsi un article : « La liberté ne se maintiendra que si elle sait s'organiser dans des institutions à sa mesure. Si ces institutions se perdent dans l'abstrait et le colossal, il faudra renoncer à toute liberté, et aux valeurs qui s'appuyaient sur elle ». (*Journal des Instituteurs*, 11 février 1939). Dans l'article qui précède il rappelle les idées de G. Duhamel, d'Alain, de Jean Giono et de H. Dubreuil, sur la civilisation actuelle qui a créé des monstres, « qu'elle est incapable d'embrasser ». Le remède, pour H. Dubreuil, est la formation d'une fédération des multiples communautés naturelles et industrielles « réelles et vivantes, dans lesquelles chacun puisse exercer au maximum ses capacités personnelles, son initiative, sa force d'action totale, et trouver non pas un fantôme de liberté comme celui que forme cette vague liberté politique dont nous « jouissons », mais une autonomie véritable, effective et complète ».

Ceci n'est pas seulement de la politique, c'est aussi de la pédagogie car il est certain que le travail par équipes et toutes les méthodes qui organisent l'entr'aide à l'école, prépareraient mieux à des sociétés à la mesure de l'homme qu'aux « monstres » actuels.

Freinet pense que l'on doit s'orienter vers

un enseignement musical s'appuyant sur l'expression libre spontanée. Plus besoin de leçons : « Le professeur s'en va et la vie revient dans la salle de piano, les doigts se remettent à sautiller sur le piano... Et les heures passent : les doigts prennent de la dextérité, l'oreille s'affine... Mais de leçon jamais ».

Qu'il faille s'appuyer sur les intérêts des enfants, sur la spontanéité enfantine, nous le croyons. Mais que cette marche, si vivante en ses débuts, puisse permettre à l'enfant de maîtriser sans leçon une technique, nous ne le croyons pas.

Parlant de l'enseignement du devoir, Edmond Rocher écrivait voici quelques années dans *Les Primaires* : « ...l'enfant, parce qu'il est complètement ignorant et n'est nullement bridé par des règles, exprime par éclair son petit génie momentané.

Il cessera d'en avoir, le jour où on lui montrera à dessiner. Son ignorance est plus riche en aperçus que la dessin-science du déformateur, je veux dire le professeur... N'allez pas lui dire que la tête de son bonhomme est trop grosse et que sa main n'a que quatre doigts, vous allez rompre le charme. Regardez sans plus ».

Pierre Larivière, dans la même revue, commentait ainsi ces paroles : « Quelle différence entre cette conception et celle du temps passé où le cuistre professeur exigeait, de l'élève, qu'il employât une certaine marque de crayon plutôt qu'une autre et aussi une certaine façon de le tenir ! ...On commence par obéir aux ordres de son père, de sa mère, du professeur. On tâche à imiter leur manière de faire dans le même instant où l'on copie inconsicemment leur manière de pensée ou... d'être vide de pensée... ...Ceux qui ont mission d'éduquer les éducateurs oublient trop souvent d'enseigner à ces derniers que l'homme doit sortir de lui-même comme la feuille sort du bourgeon poussée par une force interne et seulement aidée par une force externe : le soleil ! Ah ! si les éducateurs étaient les soleils des bourgeons-enfants. »

Cependant, Pierre Larivière doutait des possibilités de l'auto-éducation, non seulement parce que « bien peu d'éducateurs et d'éducatrices sont réellement à la hauteur de leur tâche », mais aussi parce que celui qui veut rester soi-même s'il avance d'abord sur une route « lumineuse et large pendant quelques instants » aboutit peu de temps après « à un sentier abrupt, aride, où s'enchevêtrent inextricablement les épines et les ronces..., c'est la voie du calvaire... L'on admettra sans peine qu'un tel effort n'est pas à la portée de tous les hommes ».

C'est aussi notre avis. Tous ces enfants dont Freinet admire et respecte la spontanéité et le goût pour la musique — lorsque le professeur n'est pas là — n'iront pas loin dans leur auto-éducation musicale sans rencontrer des obstacles qui ne seront pas à leur mesure. Seuls des êtres d'exception, s'il y en a parmi eux, pourront franchir l'obstacle. Pour les autres l'intervention d'un professeur sera bienfaisante. Je ne souhaite pas que ce profeseur soit un tyran, se souciant plus de la matière d'enseignement que des enfants, mais je voudrais qu'il sache imposer, s'il le juge vraiment indispensable — et il en sera parfois ainsi — des études que les enfants n'entreprendraient pas sous un régime de liberté absolue. J'ai eu sous les yeux l'exemple d'une auto-éducation musicale sans obligation et je puis dire que les résultats qu'elle a donnés me permettent peu de partager sans réserves l'enthousiasme de Freinet. L'entière liberté ne convient qu'à peu d'enfants et un minimum d'autorité est nécessaire. « Faites tous les jours ou tous les deux jours quelque chose sans autre raison, sinon que vous préféreriez ne pas le faire », conseillait W. James dans ses Causeries pédagogiques. Serait-il mauvais d'imposer aux enfants, de temps à autre, une tâche qu'ils préféreraient ne pas avoir à faire ?

Scène de la vie courante : une mère de famille demande à l'un de ses enfants d'aller lui faire un petit achat à l'épicerie voisine. — Donne-moi cinq sous, pour acheter des bonbons, dit l'enfant.

La mère, une femme d'ouvrier, qui a une famille nombreuse et sait les difficultés qu'elle éprouve pour boucler un budget, essaie de résister à cette *sommation*. Elle cède, n'a-t-elle pas cédé la dernière fois et ne cèdera-t-elle pas encore ?

Dans mon milieu, tout au moins, celles qui ne cèdent pas sont l'execption.

De temps à autre, la scène change : l'enfant qui exigeait des sous reçoit des coups.

Est-il nécessaire d'ajouter qu'une telle éducation familiale ne facilite pas la tâche d'un maître qui a pour idéal la libération de l'enfant.

Manuels scolaires, fiches, livres de bibliothèque. — Nous voici revenu à notre point de départ, d'ailleurs les divers sujets de cette chronique pourraient recevoir un titre commun : l'école et la défense de l'idéal démocratique contre les fascismes.

Mais les manuels scolaires ne sont-ils pas les instruments indispensables de travail pour les écoles qui préparent des diplômés en série ? Et les livres de bibliothèque ne sont-ils point le domaine de la fantaisie chère à G.A. Masson, tandis que les fiches consti-

tuent un moyen d'éviter cette standardisation, cette normalisation des individus.

Tel semble être l'avis de Freinet qui continue sa lutte contre les manuels.

Nous avons défendu maintes fois non le point de vue contraire, mais une opinion plue nuancée qui tient mieux compte des réalités et nous avons collaboré à des manuels, à une série de manuels en cours de publication et nous avons écrit récemment dans l'*Ecole Emancipée* une série d'articles sur le choix des manuels scolaires, articles qui ont été signalés par Lucien Boër dans le numéro de février de cette revue.

Je pourrais dire que la VIIe Conférence de l'Instruction publique, tenue à Genève en 1938, a montré clairement que les manuels scolaires n'étaient menacés sérieusement en nul pays. On n'est certes pas d'accord partout sur leur élaboration, leur utilisation et leur choix, mais partout on les emploie.

A cela on pourrait me répondre que les diligences n'ont pas cédé tout d'un coup la place aux chemins de fer, je pourrais objecter que les autobus, ces diligences d'à présent, menacent sérieusement les chemins de fer à leur tour.

Ces comparaisons ne sont pas probantes et je crois d'ailleurs qu'en s'en prenant aux manuels on combat un résultat et non une cause. Si les manuels existent, c'est qu'ils répondent à un besoin, artificiel si l'on veut. Tant qu'il y aura des examens et des concours aux programmes encyclopédiques, auteurs et éditeurs s'efforceront de fournir aux élèves et aux maîtres les instruments de travail qui conviennent le mieux à la préparation de ces examens et de ces concours.

On se trompe lourdement lorsqu'on fait du manuel un instrument de servitude et du fichier un moyen de libération. Un exemple. Les lecteurs de l'*Educateur Prolétarien* savent que quelques instituteurs préparent, pour la coopérative de l'enseignement laïc, un fichier renfermera environ deux cent cinquante problèmes. Or, les auteurs d'un manuel de calcul destiné aux candidats à cet examen offrent, en général, à leurs lecteurs un nombre de problèmes de beaucoup supérieur, non parce qu'ils désirent qu'on les utilise tous, mais parce qu'ils veulent laisser aux enfants et aux maîtres des possibilités le choix qu'un fichier réduit ne leur offrira pas. Il est vrai que Freinet déclare que ce fichier est fait pour *compléter* les manuels, singulière façon, entre nous, de vouloir les *remplacer*.

On se trompe non moins lourdement lorsqu'on pense, lorsqu'on croit qu'il suffit d'adopter un fichier auto-correctif pour éviter la normalisation, la standardisation des esprits enfantins. Voici d'ailleurs ce qu'écrit Maysonnave dans l'*Educateur Prolétarien* (15 janv. 39) : « Il peut y avoir un fichier auto-correctif. Ou encore le maître peut vouloir contrôler lui-même chaque réponse. Quel système choisir ? J'ai préféré le deuxième, non par manque de confiance en l'élève, mais parce que quelquefois il ne s'aperçoit pas qu'il obtient la réponse exacte au bénéfice d'erreurs qui se compensent. Et surtout parce que je voulais, chaque fois, étudier cette erreur elle-même (ce qui est d'un grand intérêt), faire admettre par l'élève l'évidence de cette erreur et l'amener si possible à l'utiliser. Car, dans la recherche de la vérité, les démarches heureuses ou malheureuses sont également utiles si on les examine à la lumière d'une critique objective ». Au reste, en offrant à l'élève des fiches autocorrectrices de problèmes, ne voit-on pas qu'on lui fournit *des modèles à imiter*, ce qui ne constitue pas un idéal.

La vérité, si l'on tient compte des nécessités économiques, des difficultés variées et multiples auxquelles se heurtent les pédagogues, c'est que manuels, livres de bibliothèque et fiches peuvent se compléter utilement. Que l'on trouve dans les manuels ce qui doit être appris ou tout au moins étudié par tous; que les livres de bibliothèque permettent à l'enfant de pénétrer dans le domaine de la fantaisie et de former son subconscient; que les fiches permettent une adaptation nécessaire au milieu et à chaque enfant nous paraît raisonnable. Ce qui ne l'est pas, c'est le conservatisme pédagogique qui veut que le manuel reste le seul instrument de travail ou la volonté de le supprimer sans souci des services qu'il peut rendre encore.

La libération des enfants dépend bien moins du matériel d'enseignement que de l'esprit qui anime les éducateurs — et parmi eux nous comptons, bien entendu, les parents.

E. Delaunay.

ÉDITIONS BOURRELIER & Cie

76, rue de Vaugirard — Paris (6e)

Viennent de paraître :

LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT

de la naissance à 7 ans

Introduction, par le Dr H. WALLON, professeur au Collège de France.

De la naissance à trois ans. L'Évolution mentale de l'enfant avant l'école maternelle, par le Dr H. WALLON. — **Le Développement du langage chez l'enfant,** par le Dr A. OMBREDANE.

De trois à sept ans. Le Développement psychique de l'enfant, par le Dr H. WALLON. — **Les Buts de l'École maternelle,** par R. MOUFLARD. — **Les Exercices sensoriels,** par M. FONTENEAU. — **Les Disciplines intellectuelles. Acquisition d'une connaissance,** par E. SERET. — **Conquête de la sensibilité et de l'intelligence,** par J. VEDRINE. — **Besoin et formes de l'expression chez le jeune enfant,** par M.-L. SOUSTRE. — **L'Éducation du caractère,** par M. BERGER. — **Conclusion,** par M. ANGLES.

Deuxième volume de la Bibliothèque de l'Ecole Maternelle. *Un volume (16,5 x 25) de 84 pages* ..... **12** *fr.*

Déjà paru :

I. **Jeux et Mouvements avec accessoires pour l'Éducation physique,** par H. BOUVART-VERDIÉ ..... **12 fr.**

Abonnement à 4 cahiers : **40** *fr.*

■

de 7 à 14 ans

La Psychologie de l'enfant à l'âge scolaire, par A. MILLOT. — **Le Caractère de l'enfant,** par M. DEBESSE. — **Ce que la psychanalyse peut apporter au caractère de l'enfant,** par E. MARCAULT. — **L'Étude des enfants au moyen des tests,** par V. CHMIELNITSKI. — **La Méthode des tests et son application aux problèmes pédagogiques,** par R. DUTHIL. — **Comment connaitre l'enfant à l'école primaire** (liste de tests). — **Place de la psychologie de l'enfant dans l'enseignement primaire,** par J. ITHURBIDE. — **La lecture, le Calcul, l'Enseignement des faits, le langage,** par J. ITHURBIDE. — **La Mémoire** : *a*) **ses facteurs,** par F.-L. BERTRAND ; *b*) **ses emplois,** par J. ITHURBIDE. — **Le Travail par équipe,** par M.-A. CARROI. — **Les loisirs,** par H. GRATIOT-ALPHANDERY. — **L'Apport de l'éducation physique et des sports dans la psycho-pédagogie,** par le Dr R. JEUDON.

Cahier de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré. Un volume (16,5 x 25), broché ..... **10** *fr.*

Déjà parus :

I. **L'Enseignement de la Géographie.** — Présentation de M. SORRE, directeur de l'Enseignement du 1er degré. Direction de A. WEILER. — II. **L'Éducation physique.** — Présentation de M. Jean ZAY. Direction de E. EVESQUE. — III. **La Prolongation de la Scolarité.** — Présentation de C. BOUGLÉ. dir. de l'E. N. sup. Direction de G. CONDEVAUX: — IV **Le Dessin.** — Présentation de G. HUISMAN, directeur général des Beaux-Arts. Direction de H. BOURGOIN.

Chaque cahier : **10** *fr. ; sauf celui du dessin* ..... **14** *fr.*

Abonnement à 6 cahiers : **42** *fr.*

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :
Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin
Château de Greng
près Morat (Fribourg) Suisse

« ASEN » Rue du Jura, 13 GENÈVE (Suisse

Fabrication de Jeux Educatifs et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau
Jeux Educatifs Descoeudres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés
Prospectus sur demande

Jeux éducatifs du Père Castor

MARIONNETTES

DEMONTABLES ET A TRANSFORMATIONS

de Jacques Chesnay

Les têtes, les nez, les yeux, les gaînes sont interchangeables et permettent de composer, avec très peu d'éléments et pour un prix modique, toute une troupe de petits comédiens de bois que les enfants métamorphosent et renouvellent eux-mêmes.

En pénétrant à l'école, les Marionnettes du Père Castor y apporteront de la vie, de la gaîté, de la bonne humeur et se prêteront à la représentation des scènes les plus variées.

Les éducateurs trouveront en elles de précieux auxiliaires pour l'enseignement vivant du français. Ils leur devront aussi une meilleure compréhension psychologique des enfants dont ils découvriront l'âme à travers les petites poupées de bois.

Boîte A	contenant	2	marionnettes	**22 fr. 50**
— **B**	—	3	—	**35 fr.**
— **C**	—	4	—	**45 fr.**

FLAMMARION éditeur, 26, rue Racine, PARIS (6e)

MÉTHODE DECROLY

Collection bleue

Intéresseront tous ceux qui veulent se tenir au courant de la pédagogie moderne

INITIATION DE LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — **Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,** par **G. Gallien** et **L. Fonteyne.**
Cahier n° 2. — **L'observation** et la mesure, par **L. Fonteyne.**
Cahier n° 3. — **L'Association,** par **A. Claret.**
Cahier n° 4. — **L'Expression,** par **L. Fonteyne** et **A. Claret.**
Cahier n° 5. — **Méthode globale,** par **J. Degand.**
Chaque cahier, couverture bleue : **10** fr. La collection de 5 : **40** fr.

Envoi gratuit sur simple demande de notre

CATALOGUE N° 1 : MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES

FERNAND NATHAN

JUIN 1939 N° 147
18e ANNEE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

Nouvelles concernant le Congrès Européen de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle. Les Educateurs et la réalisation de l'idéal démocratique.
Classe exploration et technique d'étude du milieu social, dans une école du premier degré, par J. PUGET.
Extrait du bulletin n° 2 de l'Association Montessori.
A travers la presse pédagogique française.
A travers les revues anglo-saxonnes.
Nouvelles diverses.
Communication du B. I. E. Ecole rurale avec internat en Hongrie.
Livres.

RÉDACTION :
Groupe Français d'Education Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5e

ABONNEMENTS :
Éditions Bourrelier et Cie
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER
Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne **aux Editions Bourrelier,** 76, Rue de Vaugirard, Paris (6e) — C. C. P. Paris 1598-28.

Nouvelles concernant le Congrès Européen de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle

Les Educateurs et la réalisation de l'idéal démocratique

M. G. Roussy, recteur de l'Académie de Paris, et M. Lebrun, directeur du service pédagogique, ont accepté de faire partie du Comité d'Honneur.

Parmi les collaborateurs déjà assurés, on enregistre les noms de personnalités françaises et de nombreux représentants étrangers du mouvement d'Education Nouvelle :

M. G. Bertier, Ecole des Roches, Verneuil (Eure).

Mr. W. B. Curry, Dartigton Hall, Devon.

Dr. Jerome Davis, Yale University, President, American Federation of Teachers.

M. H. Frere, I.S.C., Mons (Belgique).

M. Freinet, Ecole Freinet, Vence (A. M.)

Dr. H. Green, University College of Wales.

Professor H. R. Hamley, London Institute of Education.

Miss F. Hawtrey, formerly Principal, Avery Hill Training College, Londres.

M. Jadot, Ecole Normale, Liége (Belgique).

M. P. LANGEVIN, Collège de France.

M. E. MARCAULT, anciennement professeur aux Universités de Pise et de Grenoble.

Mr. L. R. MISSEN, Director of Education, East Suffolk (Angleterre).

M. H. PIERON, Collège de France.

Mr. F. REDEFER, Secrétaire, Progressive Education Association, U.S.A.

Mr. P. ROBERTS, Président, English Association of New Schools.

Mr. T. A. RODGER, Institut de Psychologie Industrielle, Londres.

Dr. H. G. STEAD, Chief Education Officer, Chesterfield (Angleterre).

Dr. H. WALLON, Collège de France.

Dr. L. ZILLIACUS, Président, N. E. F., Principal, Tolo Svenska Samskola : Helsingfors.

Il convient d'ajouter à la liste précédemment publiée de collaborateurs français le nom de M. Georges LAPIERRE, Secrétaire-adjoint du Syndicat National des Instituteurs.

ORGANISATION DU TRAVAIL. — Les questions diverses que comporte le programme seront étudiées d'abord par un rapporteur qui préparera pour la première séance de sa commission un travail d'ensemble. Ce travail devra être envoyé au Comité (à l'adresse du Groupe Français d'Education Nouvelle, 29, rue d'Ulm) afin d'être imprimé et traduit avant l'ouverture du Congrès, la date extrême où ces travaux devraient nous parvenir étant la première quinzaine de juillet.

A la suite de cette lecture, des communications sur le même sujet, considéré dans son ensemble ou dans l'une de ses parties, seront faites par les personnes qui auront averti le Comité du Congrès de leur intention et communiqué le titre de leur travail. Cet avertissement devrait parvenir au plus tard quinze jours avant l'ouverture du Congrès, afin de permettre l'établissement de l'horaire des travaux et de la répartition des salles de travail.

Une discussion aura lieu ensuite, à laquelle tous les membres du Congrès pourront prendre part. Enfin, le rapporteur tirera les conclusions du travail de sa commission.

Les séances du Congrès auront lieu à la Sorbonne dans trois amphithéâtres et plusieurs petites salles seront mises à notre disposition pour les réunions plénières, les réunions des commissions, le Secrétariat du Congrès, la Bibliothèque et les expositions.

Renseignements pratiques

Les chemins de fer des pays indiqués ci-dessous ont consenti une sensible réduction des prix de transport pour les congressistes :

Belgique, Bulgarie, France, Lithuanie, Portugal, Turquie.

Les jeunes congressistes qui voudraient profiter, pendant leur séjour à Paris, de l'hospitalité des Auberges de jeunesse, voudront bien nous le faire savoir le plus tôt possible afin que nous puissions retenir pour eux une partie des locaux disponibles au moment du congrès. Ils y trouveront, en même temps qu'un abri, la possibilité d'y préparer leurs repas ou, s'ils le préfèrent, des arrangements pour le petit déjeuner et au besoin le repas du soir. Prix de l'hébergement de 4 à 6 francs par jour.

D'autre part, la Cité Universitaire mettra à notre disposition un nombre limité de chambres au prix de 18 à 25 francs. Il s'agit de chambres pour une seule personne et celles qui pourront être occupées par une dame sont en petit nombre. Les congressistes ont intérêt à nous en faire la demande le plus tôt possible. Aucune demande ne pourra obtenir satisfaction si elle nous arrive après le 18 juillet.

RESTAURANTS. — Une liste de restaurants de divers types sera mise à la disposition des congressistes au siège du Congrès (Sorbonne).

Pour tous autres renseignements, s'adresser au siège du Groupe Français d'Education Nouvelle, Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris 5e — tél. Odéon 46-38.

MODIFICATION A « POUR L'ÈRE NOUVELLE »

Au moment où, de plus en plus, les principes de l'éducation nouvelle pénètrent en France parmi les éducateurs de toute catégorie, inspirent les instructions officielles, transforment les techniques de l'enseignement, et l'attitude des maîtres vis-à-vis des enfants, il nous semble opportun, non certes de changer l'orientation de la revue « Pour l'Ere Nouvelle », mais de modifier quelque peu l'importance relative accordée aux divers problèmes qu'on y étudie.

Editée par le Groupe Français d'Education Nouvelle, elle doit rester une revue « d'avant-garde » pédagogique, jamais satisfaite des progrès réalisés, toujours animée du désir du mieux ; une revue internationale, accueillante à la fois aux expériences des éducateurs intuitifs, et à celles qu'inspirent les progrès scientifiques ; une revue qui envisage, sans en exclure aucun, tous les aspects, toutes les étapes de l'œuvre éducative, dont il faut fermement assurer l'unité et la continuité.

Mais sans renoncer à ce programme qui est sa raison d'être et lui interdire de se consacrer exclusivement à une catégorie d'enfants ou d'éducateurs, à la réalisation exclusive de telle ou telle technique, etc..., la revue « Pour l'Ere Nouvelle » doit maintenant porter le principal de son effort, non plus sur les « principes » mais sur les réalisations. Aussi nous proposons-nous — répondant d'ailleurs en cela au désir de nombreux lecteurs — de réserver désormais dans chaque numéro, plusieurs pages à des descriptions détaillées de techniques et d'organisations nouvelles. Nous les donnerons assez détaillées et précises pour aider efficacement ceux qui voudraient les adopter. Aussi nous adresserons-nous à ceux qui les vivent ou qui les dirigent. Déjà nous nous sommes assuré pour cela la collaboration de plusieurs membres de l'enseignement : instituteurs, professeurs, inspecteurs, chefs de groupements, parents. A titre d'exemple, nous pouvons indiquer que nous publierons des études (comme nous l'avons fait dans le numéro de mai) sur les sujets suivants : comment individualiser l'enseignement aux divers âges des élèves et dans les diverses activités scolaires — l'association des enfants d'âge divers à la vie intérieure de l'école (discipline) — la liaison du travail intellectuel et du travail manuel. — Les moyens de contrôle des progrès. — Les horaires scolaires. — Le groupement des écoliers : effectif des écoles, des classes, etc... — Le travail du laboratoire et l'observation de la nature, etc... — La liaison du dessin et du travail scolaire, etc...

Nous nous efforcerons que ces divers travaux soient suffisamment précis pour être de bons guides pratiques et montrent aussi le lien entre la technique et les principes d'éducation de façon assez visible pour éviter les déviations et les mécanisations qui menacent toujours les pratiques lorsque leur emploi se généralise.

La rédaction.

Classe exploration et technique d'étude du milieu local dans une école du 1er degré (1)

Par J. Puget, instituteur

Les abonnés de P. E. N. nous demandent fréquemment de publier des « relations d'expériences vécues ». Il est difficile de leur donner satisfaction, les éducateurs absorbés par des expériences de quelque étendue et de quelque profondeur ayant rarement le loisir — et peut-être le goût — de décrire et de raconter leurs sensations, leurs successives adaptations, leurs succès, ou leurs échecs. Ainsi sommes-nous particulièrement heureux d'être autorisés à reproduire une partie du travail que M. Puget *à publié dans les « brochures d'éducation nouvelle populaire » à l'intention de ceux des maîtres d'écoles de* 1er *degré qui voudaient centrer leur enseignement sur l'exploration du milieu local. Les directives qu'il donne sont le résultat d'une expérience poursuivie pendant plus de dix ans dans le même village.*

M. Puget *est un de ces maîtres d'école rurale — trop peu nombreux pour le vaste travail que constitue la rénovation des méthodes éducatives, mais assez nombreux pour permettre tous les espoirs dans le succès final — un de ces maîtres, dis-je, qui isolés dans leur village, ont tenté depuis longtemps de rapprocher la vie scolaire de la vie réelle, d'utiliser les intérêts et les possibilités actuelles des enfants afin de les associer étroitement à leur propre élévation. Ils ont travaillé obscurément et résolument, guidés par leur sens pédagogique — dans le même sens que les réformateurs modernes dont, au début de leurs efforts, ils ont ignoré souvent l'existence et l'action.*

L'expérience qui a servi de base au travail que nous signalons a eu comme cadre un petit village des Corbières, peu distant de la mer, mais en région montagneuse, accidentée, où domine sans être exclusive la culture de la vigne. C'est nettement un poste rural, à école mixte où M. et Mme Puget, *avec une collaboratrice, s'occupent des garçons et des filles. Pendant huit ans ils ont élargi la place donnée à l'enseignement par le contact direct avec les réalités locales, surmontant progressivement les obstacles qu'opposaient à leurs innovations l'incompréhension des parents, l'étroitesse et la pauvreté matérielle de leur école de village. De l'incompréhension ils triomphèrent assez vite (les cultivateurs peu à p u intéressés par ce qui se faisait à l'école en relation avec leurs propres travaux et leurs préoccupations) pour obtenir d'abord la construction d'une nouvelle école puis l'adoption par l'architecte de leurs suggestions pour l'installation de ce nouveau local. Ils ont pu obtenir assez de terrain autour de l'école pour avoir des cultures collectives, et des jardins pour les enfants, une vaste salle servant à la fois aux réunions et aux gros travaux matériels, des salles d'outillage, de bibliothèque, de collection. Dans ce cadre, les réalisations ont pu être plus complètes et plus nombreuses. Et l'aspect de la vie scolaire était tout à fait celui que souhaite l'éducation nouvelle.*

J'y ai pénétré une après-midi d'automne : un grand panneau inachevé « Notre beau milieu » rassemblait en une vaste composition synthétique les caractéristiques du pays : ciel méridional, mer lointaine, cyprès, pins parasols, vignes, silhouettes des hauteurs, etc. Le « peintre de la classe » mettait la dernière main à ce tableau qui, toute l'année, devait représenter aux yeux des enfants l'objet central de leurs études. Des vitrines, des étagères conservaient les collections de toutes catégories et les ingénieux dispositifs où se faisaient les élevages ou cultures qui permettent les observations suivies. Quelques enfants travaillaient ensemble à parachever une grande carte en relief de leur commune dont la confection avait été le centre de leur travail de l'année précédente. Les cahiers de vie, d'observation, de documents montraient combien avait été diverse, active, pleine de surprises l'exploration à laquelle tous ces enfants se livraient dans leur milieu.

Le jardin de l'école réunissait les « plantes méditerranéennes » et ceux des enfants étaient selon les goûts des terrains d'expérience ou de « rapport ».

On trouvera dans la brochure d'où est extrait le texte que nous publions toutes les indications pratiques et techniques pour la réalisation de tous ces travaux. Nous donnons seulement ici une brève analyse du contenu complet de ces brochures.

---

(1) Extrait des brochures 11 et 12 de la collection « Brochures d'éducation nouvelle populaire », éditée par « L'Imprimerie à l'Ecole », Vence (Alpes-Maritimes).

Brochure 11 : Au texte que nous publions succèdent :

I° *des indications pratiques sur l'organisation de la classe exploration : 1° sorties : fréquence, préparation, matériel. — Travail à faire sur le terrain, en classe, à la maison ; 2° Voyages scolaires ; même indications ; 3° sorties et observations individuelles.*

II. *Indications et schémas pour la confection du matériel.*

Brochure 12 : Technique d'étude du milieu local :

1° *pour les collections de plantes, insectes, oiseaux, animaux.*

Plus tard, d'autres indications seront données sur les ressources du milieu local pour l'histoire, le folklore, l'économie, etc.

N. L. R.

AVANT-PROPOS

Nous nous proposons de présenter, dans cette brochure, un ensemble de techniques très précises permettant un enseignement fécond par l'étude systématique du milieu local. Ces procédés ont été imaginés pour une classe rurale de la Corbière viticole, composée d'élèves, garçons et filles, de 9 à 14 ans. Ils ont été mis au point au cours d'une expérimentation de cinq années dans cette classe. Faute d'une suffisante liberté, les programmes ne nous permettant pas toutes les sorties que nous aurions souhaitées, nous n'avons pu jusqu'à ce jour réaliser quelques-unes de nos idées ; nous les indiquerons cependant à leur place, car nous pensons que, grâce aux nouveaux programmes, et particulièrement à la classe de scolarité prolongée, il sera possible de mieux faire maintenant.

Nous commençons par une étude théorique de la question, où on pourra suivre le chemin qui nous a conduit à nos techniques. A ce point de vue, et malgré que nous reconnaissions que l'Ecole a plutôt besoin de réalisateurs que de théoriciens, nous avons jugé ces quelques chapitres indispensables.

Pour la partie pratique, à laquelle nous avons donné des développements qui pourront paraître longs à certains, mais que nous croyons devoir être utiles à beaucoup d'autres, nous avons donné toutes indications sur le matériel et le mobilier nécessaire. Nous indiquons aussi, pour chaque étude, la liste des meilleurs ouvrages que nous connaissions.

Ajoutons que la C.E.L. s'occupe déjà activement de mettre à la disposition de ses adhérents, pour le plus juste prix, un matériel sélectionné et la plupart des ouvrages recommandés.

Quel est d'abord le but de l'Ecole Primaire ?

On a souvent assigné des buts fort peu précis à notre Ecole primaire, tels ceux qui prétendent que nous devons enseigner « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » ou « donner des clartés de tout ». Nous pensons, nous, que notre école doit viser à préparer des hommes « efficients », c'est-à-dire qui seront toujours animés de l'ardent désir de « servir », qui deviendront une cellule utile de la société humaine, dont ils travaillent sans trêve à élever le niveau. Quelle que soit leur position sociale, nos élèves devront avoir une fière idée de leur profession. Ennemis de la routine, ils sauront faire progresser les techniques et les rendements de leur art, et aussi le faire respecter. « Deviens un maître en ton métier », telle est la devise que nous voudrions faire adopter à tous.

Nous désirons encore que l'Ecole n'ait rien à se reprocher en considérant la santé de sa clientèle et qu'elle travaille sincèrement à préparer des hommes forts, de corps comme d'esprit.

En définitive, nous demandons que nos enfants deviennent des hommes réellement heureux, heureux eux-mêmes et heureux de contribuer au bonheur de la collectivité.

Nous nous refusons à décourager à jamais cette bonne moitié des écoliers qui ne témoigne d'aucun goût pour la « culture » scolastique, car nous savons qu'il y a parmi eux une majorité de bonnes volontés et de bons cerveaux, aussi précieux et intéressants que chez leurs camarades considérés comme « intelligents ». Les résultats aux examens ne sauraient donc être notre but, car nous rendons la course aux diplômes en grande partie responsable de l'inefficacité sociale de l'Enseignement. Ceci ne signifie pas que nous nous désintéressons du C.E.P.E., malgré que nous le considérions comme un piètre critérium de l'enseignement élémentaire ; nous avons chaque année présenté nos candidats, et nous pouvons maintenant assurer que nos activités nouvelles, loin de constituer un obstacle au succès, facilitent la préparation de nos élèves, dont l'esprit, resté frais, est devenu curieux, actif et méthodique. Nous remarquons cependant que cet examen, tel qu'il était jusqu'en 1938, nous a imposé l'étude livresque de certaines matières et a sérieusement entravé nos expériences.

Conditions à réaliser pour atteindre notre but éducatif

Nous avons jugé que notre enseignement devait être fortement marqué par deux caractères essentiels :

1° demander à l'enfant des tâches qui l'intéressent d'instinct et susciter l'enthousiasme dans l'accomplissement de ces tâches ;

2° « éduquer » et non pas « instruire », c'est-à-dire conduire l'enfant vers le perfectionnement personnel — notre rôle se bornant à faire jaillir l'intérêt, puis à guider l'élève — armer l'enfant de sens éveillés et perspicaces, d'un esprit curieux, méthodique et précis, grâce auxquels il poursuivra après l'école et toujours dans sa vie, par simple goût et même par besoin, sa culture individuelle ; donner à cet enfant le goût de l'effort et même de la lutte, placer très haut son idéal social et artistique, et, pour l'encourager, lui donner dès l'école la joie de remporter de vraies victoires, pénibles, mais complètes.

Le moyen pour réaliser notre idéal

Ce moyen nous l'avons trouvé dans l'étude directe du milieu où vit l'enfant. Le milieu local, parcelle de la vraie nature, est une admirable école vivante. Disons tout de suite que nous le considérons, au point de vue scolaire, comme résultant de la réunion de trois associations :

1° Association humaine constituant le village et ses écarts, dont nous pouvons étudier les origines, réelles ou probables, l'évolution, la vie économique et sociale, les relations avec l'extérieur, l'avenir.

2° Association de plantes :

a) groupées notamment suivant le climat, la nature du sol et son relief (résultant de sa formation ou de modifications ultérieures) ;

b) ou maintenues artificiellement grâce à l'incessante application des hommes.

Et toute cette flore a ses ennemis, contre lesquels elle se défend depuis des millénaires, avec plus ou moins de succès, parfois d'ailleurs avec le secours des hommes.

3° Association d'animaux, parallèlement à l'association de plantes, ceux-là vivant en général aux dépens de celles-ci, à moins que les animaux ne se dévorent entre eux.

Voyons maintenant les raisons pour lesquelles nous devons réaliser par l'étude du milieu une éducation autrement féconde que par l'enseignement traditionnel.

1° L'étude de la nature vivante passionne tous les enfants. La campagne, la rivière, le modeste jardin même appellent l'enfant avec leurs pierres, leurs fleurs, leurs fruits, leurs bêtes surtout les petites. Il y a dans la vie de ces plantes et de ces animaux des mystères que tout enfant voudrait voir, voir d'abord, comprendre après. On dirait que notre petit écolier garde toujours un reste de ses premiers pas, qui étaient un envol, aussitôt réfréné, vers cette nature qui l'intriguait déjà, vers cette école merveilleuse, patiente et indulgente, que l'autre école aux quatre murs avec ses livres prétentieux, lui a fermée pour longtemps. Tout enfant est d'abord un explorateur, bien armé de sens et de muscles neufs ; pourquoi vouloir tout de suite en faire un pâle et triste érudit ?

2° Nos petits ruraux de France vivent tous en milieu agricole. C'est notre devoir de les intéresser d'abord à cette terre et à cette agriculture nourricières, de les leur faire aimer et respecter. Même si l'enfant n'est pas destiné à devenir agriculteur — et sait-on jamais ? — il faut lui donner une claire et solide éducation agricole. Et puis l'agriculture est un art encyclopédique qui exige une foule de connaissances diverses. En élevant réellement des plantes et des animaux, nous verrons donc sans nous en douter, par nécessité et avec plaisir, la plupart des matières prescrites par les programmes ; nous dépasserons très souvent, et même largement, les limites de ces programmes. Ceux-ci d'ailleurs ne seront pas pour nous des cadres rigoureux, notre guide réel et sûr sera l'intérêt, — naturellement dirigé — de nos disciples.

3° L'enseignement par l'étude du milieu faite plus spécialement du point de vue agricole constituera donc un réel système éducatif qui éduquera réellement comme nous l'avons souhaité ! Tous les sens seront sans trêve mis en jeu, l'observation directe poussée à fond constituera le départ et la base de toute étude. Mais il ne suffira pas d'observer et d'expérimenter, il faudra ensuite se demander le plus souvent : « Pourquoi en est-il ainsi ? », « Ne pourrait-il en être autrement ? » C'est là, pensons-nous, une réelle et solide formation intellectuelle et pratique que nous donnons à nos élèves, basée sur la vraie méthode scientifique, la seule qui éduque, qui élève et qui réalise.

4° On pensera sans doute que notre enseignement, ainsi libéré du manuel et soumis aux apparents caprices de l'occasion ou de l'intérêt, même dirigé, des élèves, sera désordonné, diffus, et risquera de présenter de fort graves lacunes. Nous ferons remarquer qu'au contraire notre éducation est fortement et sans cesse rattachée au centre d'intérêt réel et puissant : « Notre milieu ». Et ce n'est pas un négligeable avantage que de pouvoir ainsi créer un unique pôle attractif dans notre enseignement si dispersé. Quant aux oublis de « choses qu'il n'est pas permis d'ignorer », nous prions notre lecteur de se débarrasser de l'influence néfaste de la trop commode routine, et nous lui demandons :

« Lorsque l'enfant connaît le mécanisme nécessaire de la lecture, de l'écriture et des quatre vieilles règles — ce que nous supposons acquis dans notre exposé — ne pensez-vous pas que le plus pressant pour lui est de connaître à fond le milieu où il vit, de n'être pas pour toujours un étranger indifférent ou un aveugle impuissant au centre de son chez-lui, où se déroule toute son activité présente et d'où ses parents tirent l'existence ? »

5° « Mais, devenu adulte, il ne restera pas nécessairement dans ce milieu qu'il a si bien étudié, nous dira-t-on, et un caractère de l'enseignement traditionnel est justement d'être général et de permettre de se débrouiller n'importe où ». Nous estimons que l'étude méthodique du milieu local permettra à l'enfant de mieux connaître et juger, par habitude d'esprit et par comparaison, les divers milieux où l'auront jeté le hasard ou les nécessités de la vie. C'est d'ailleurs un fait qui nous a frappés lors des voyages scolaires que nous organisons chaque année dans des régions justement choisies opposées à la nôtre : nos élèves saisissent au vol les différences et leurs causes : ressources, faune, flore, terrains, caractères et dialecte des individus ; ils ont immédiatement une claire vision d'ensemble du pays. Et c'est ici que nous avons la satisfaction de constater que nos méthodes constituent une réelle culture, laquelle, d'après Bernard (« Comment on devient un homme cultivé », Nathan, 1937) « est bien moins une acquisition de notions qu'une formation de solides habitudes intellectuelles ; elle ne donne pas la primauté à l'avoir sur l'être, à la quantité sur la qualité, au savoir sur le jugement. Elle « meuble » l'esprit, mais surtout elle le « forge », ou mieux, elle le forge en le meublant. »

6° A côté du savoir et des habitudes intellectuelles, notre méthode permet aussi une solide formation morale, sociale et artistique. Le thème central de nos études, celui qui reste toujours présent à nos yeux, se résume en ces trois mots : NOTRE BEAU MILIEU. Tous les coins de terre ont leur beauté qu'il suffit de vouloir faire surgir. Notre village, qu'une lente évolution modifie peu à peu, est beau non seulement par son aspect, mais par les souvenirs qui s'y rattachent, par son histoire, ses légendes et traditions, par l'amour instinctif que nous lui portons. Il est une création humaine, vivante réalisation de la solidarité, de l'élan de chaque génération vers le progrès, du soin instinctif que nous portons aux générations à venir. Et notre campagne, en apparence inerte et indifférente, est encore et partout belle. Elle porte, elle aussi, l'empreinte des préoccupations des générations passées, et elle est encore réellement belle en elle-même, que ce soit dans ses panoramas grandioses et changeants ou dans ses plus intimes détails, dont la variété est infinie. Et mieux on la connaît, plus on l'admire, on l'aime et on la respecte. A tout instant, dans nos études, le sens artistique des enfants est éveillé et cultivé concrètement ; ils sentent la réalité, la nécessité et la beauté de la solidarité humaine, dans l'espace actuel et dans le temps ; c'est avec un sincère enthousiasme qu'ils s'appliquent à mieux connaître leur « chez-eux » qu'ils ont reçu très beau mais qu'ils veulent transmettre encore meilleur aux hommes futurs.

7° Si les motifs ci-dessus justifient notre choix du milieu comme centre d'intérêt idéal, nous avons réservé pour conclure une raison que nous jugeons déterminante : c'est qu'on a vraiment trop abusé du livre et de la parole en matière d'éducation et même de simple instruction, ou plutôt on a déplacé le rôle du livre. On a cru, à notre sens, que le livre et l'exposé du maître, qui condensaient le savoir des hommes sous une forme que la pédagogie s'est évertuée à rendre de plus en plus ingénieuse, étaient capables de faire gagner énormément de temps dans l'acquisition des connaissances. Ceci est vrai pour des hommes faits — et encore ! — mais c'est une grave erreur quand il s'agit d'enfants. Celui qui a appris une langue vivante sait qu'un séjour de six mois à l'étranger enseigne plus et mieux que trois ans d'études classiques ; celui qui a voulu faire de l'horticulture, de la photo, du rugby, de l'apiculture ou s'adonner à un art quelconque a pu se rendre compte qu'un quart d'heure de pratique, matériel en mains, lui économisait des journées de lecture indigeste et rebutante. Bien mieux, après la pratique, le livre était mieux compris, des mots inaperçus auparavant passaient au premier plan, car le livre venait alors à son heure, remplissait son vrai rôle qui est d'apporter en complément l'expérience des autres ou de secourir la mémoire défaillante.

Donner d'abord le livre à des enfants, quand ils ont tant à apprendre dans la réalité, c'est faire tout ce qu'il faut pour qu'ils le détestent à jamais. Je sais bien qu'on prétend que l'étude livresque est plus désintéressée que cela ; elle vise à développer la « Culture » et se préoccupe moins du résultat pratique. Un exemple frappant est l'étude des langues mortes dans l'enseignement, nous ne nous y attarderons pas, car c'est de l'instruction de tous les enfants du peuple que nous nous occupons et qu'on ne saurait nous faire un grief de chercher avant tout à leur donner une éducation aussi efficace et agréable que possible.

Si nous voulons donc que nos élèves apprennent ce que réellement il n'est pas permis d'ignorer quand on a des yeux et une raison, ouvrons-leur le livre de la vie. Mettons-les d'abord au travail dirigé pour rendre possible et plus profitable l'étude qui suivra. Ce travail sera : en mathématiques, les mille problèmes que pose d'elle-même la vie réelle, au jardin, aux champs, sur la route ou le chantier, à l'atelier scolaire, à la maison — en géographie, la nécessité de se reconnaître dans son terroir, de pouvoir faire la relation d'un parcours (besoin d'une terminologie) — en histoire, la connaissance des origines et de l'évolution du village et de ses habitants — en sciences, l'étude et l'élevage des plantes, des animaux, la connaissance des terrains (toutes choses qu'on foule journellement et qu'on ne sait pas voir), les lois de la physique et de la chimie seront apprises rapidement par la pratique de l'observation du temps, par les pesées à faire au jardin, les traitements à donner aux plantes, les réparations aux instruments agricoles (seringues, pompes, moteurs, etc.). Le français se perfectionnera en rédigeant des comptes rendus de ce qu'on a vu ou fait — car on ne saurait demander à l'enfant d'exprimer ce qu'il ignore — par des correspondances interscolaires, par la lecture des passages d'un maître écrivain sur l'objet que l'on observe.

En classe, on complètera le savoir acquis personnellement en recourant au livre où d'autres, plus perspicaces, mieux outillés, plus spécialisés ou plus savants que nous, ont bien voulu faire hommage de leur expérience au progrès humain.

Et au sortir de l'école, nos petits paysans seront ainsi armés pour gagner leur vie, pour y trouver des joies élevées ; ils auront le désir de se perfectionner, ils en auront aussi la possibilité grâce au livre dont l'école aura su leur inspirer le besoin et le respect.

.....

Soif de savoir et joie de connaître

Les instructions du 20 septembre 1938 n'étaient pas encore publiées lorsque nous avons entrepris la rédaction de la présente brochure. Nous avons eu le plaisir de trouver dans ces directives le souci de multiplier le contact des élèves avec la vraie nature, de solliciter l'observation directe, de sortir enfin de la classe aux quatre murs dont on avoue la faillite. Nous avons surtout retenu cette phrase qui figure en toutes lettres dans la partie concernant la classe de fin d'études : « Le maître renoncera complètement à toute suite systématique de leçons où le souci de la logique ou du mécanisme nuirait à celui de l'intérêt ou de l'utilité. » Cet aveu a une importance capitale à notre sens. Au nom de la saine logique, l'enseignement traditionnel était prisonnier d'une gradation purement intellectuelle ; le pouvoir de la logique éclipsait et méprisait tout autre facteur d'acquisition. Prenons dans nos manuels un exemple entre cent : l'étude des insectes n'a pour but que de préparer l'assimilation plus complète de la classification. La description de la mouche ou du hanneton, les deux sujets le plus habituellement choisis, n'est que la présentation générale du type insecte, sous un semblant de concrétisation. Plus tard, à l'E.P.S. ou au Lycée, l'élève étudiera les sous-classes (coléoptères, orthoptères, etc.) et, à la Faculté, ce sera enfin l'étude des ordres, des familles et des tribus. D'insectes en vie et en évolution, dévastant, se multipliant, pullulant, anéantis soudain par une force cent fois plus efficace que l'ingéniosité humaine, reparaissant bientôt comme revigorés, il n'en était pas question. La rigoureuse logique qui avait conduit d'embranchement en classe, de classe en ordre, d'ordre en famille, de famille en tribu, puis en genre et en espèce, devait permettre à l'étudiant, nanti de son dernier diplôme, de pénétrer la vie réelle de l'insecte.

Et je songe à ce que me disait mon ami l'ancien berger : Lorsque j'étais de 25 ans plus jeune, j'allais parfois à T... et je me faisais un passe-temps de deviner, de loin, le nom des plantes que mes jeunes neveux m'indiquaient du doigt, lors de nos promenades au Jardin botanique. Je leur en disais aussi le nom patois et même le nom « latin ». Bien souvent même j'en indiquais les propriétés, utiles ou malfaisantes. Un jour, mon frère, qui nous accompagnait, me toucha du coude, l'air ennuyé. Je me retournai, et je vis à quelques pas derrière nous, une douzaine d'étudiants et étudiantes de la Faculté de pharmacie, qui, émerveillés de mon savoir pourtant bien modeste, nous suivaient respectueusement, me prenant pour un grand maître de la botanique... celui qui peut-être leur ferait subir le prochain examen. Ceux-là, malgré leurs gros livres sur lesquels ils avaient pâli plusieurs années, étaient incapables de distinguer un circe d'un séneçon... Piétat !...

Et je dirais aussi : Pitié ! si, malgré l'invitation qui nous en est faite, nous persévérions dans notre erreur. Le vrai chemin de la connaissance et du succès est celui qu'a suivi mon vieil ami : sorti de l'école à 10 ans avec, comme bagage, la lecture, l'écriture et les quatre règles, il fut jeté, à la tête d'un troupeau, face à face avec la nature, durant de longues journées où il ne s'ennuya pas. Il éprouva le besoin de connaître le nom des plantes, des bestioles, des pierres, dont les secrets l'intriguaient. On le lui donnait

parfois en patois ; puis il eut l'occasion de voir un muséum, un jardin botanique, et ce furent des révélations. Il sut qu'il existait des livres où des savants spécialisés ont consigné leurs observations et leurs expériences. Il en acheta quelques-uns d'occasion avec les sous de « prêt » remis par le père le dimanche. Il en achète encore aujourd'hui quand il passe par la ville. Et il est ainsi devenu un véritable savant, un viticulteur d'avant-garde, un riche propriétaire et un concitoyen écouté et respecté. Je doute que le chemin inverse eût réussi à en faire autre chose qu'un ignorant suffisant ennemi de l'effort.

Puissent cet exemple et les simples conseils que j'ai donnés aider nos écoliers à éprouver la soif de savoir et à goûter la joie de connaître.

J. PUGET.

Extrait du Bulletin n° 2 de l'Association Montessori

L'éducation d'aujourd'hui est restée entre des limites qui ont été déterminées par les besoins d'une civilisation qui vient de disparaître. Elle n'est pas seulement antiscientifique, mais contraire aux besoins sociaux de nos jours. L'éducation n'est plus un « détail insignifiant » de la vie des peuples, une manière de donner à la jeunesse quelques éléments de culture. Elle doit être considérée d'un double point de vue : comme moyen du développement des valeurs humaines des individus et spécialement de leurs « valeurs morales », et comme « moyen d'organisation des individus arrivés au plus haut développement des valeurs humaines » dans une société consciente de son but. Il est évident que le milieu mécanique s'est perfectionné à tel point qu'il opprime les hommes et les entraîne aveuglément. Il faut que l'humanité augmente sa puissance et qu'elle « s'empare du monde mécanique » pour s'en faire un instrument de plus haute civilisation.

C'est pour cela qu'il faut « organiser les valeurs humaines ».

Bref : un grand déséquilibre s'est produit entre le développement du milieu et celui de l'homme ; il est urgent de restaurer l'équilibre entre ces deux facteurs étroitement liés. Une grande partie des efforts en faveur de la Paix doivent être dirigés vers ce but d'une importance essentielle pour la défense de l'humanité et de la civilisation.

Il est inconcevable que les hommes se résignent encore à la vue et à l'accomplissement d'un massacre universel, tandis que l'intelligence humaine a réussi à pénétrer les secrets de la vie et à appliquer ces connaissances au profit de tout ce qui vit. On parle encore d'une « discipline dans la destruction » comme aux temps où la destruction d'un peuple pouvait contribuer au bien-être d'un autre peuple, tandis qu'aujourd'hui, les intérêts et les échanges de toute l'humanité étant étroitement liés, toute guerre est une « autodestruction ». Or, l'homme appelle « ordre », « discipline » et « liberté » — selon le cas — des formes et des attitudes morales qui avaient une valeur dans une époque révolue mais qui aujourd'hui, considérées de cette même manière, représentent le péril le plus imminent pour l'existence de l'humanité.

Une nouvelle forme de morale doit correspondre à la forme nouvelle de la civilisation. L'ordre et la discipline doivent être « orientés vers la réalisation de l'harmonie humaine » et toute action qui s'oppose à l'équilibre définitif de la vie sociale de l'humanité doit être sentie comme, « immorale et désastreuse ». Il ne s'agit pas d'un « principe abstrait » qu'on doit simplement énoncer, ni d'une « conviction » qu'il faut seulement propager : il s'agit d'un grand travail à entreprendre ! Cette œuvre sociale d'une importance immense est la « valorisation » effective de l'homme : la réalisation du plein développement de ses énergies : la préparation réelle à une forme différente de vie sociale sur un plan supérieur. L' « homme social » ne peut se former tout d'un coup, c'est-à-dire quand il est déjà « homme », tandis qu'il a été réprimé et isolé dans ses intérêts personnels dès sa première enfance sous la domination aveugle d'adultes qui étaient prêts à négliger toutes les « valeurs de la vie » pour le conduire au but étroit et égoïste de « se chercher une place salariée dans la société ». L'éducation de nos jours « tarit » l'individu dans toutes ses valeurs spirituelles pour en faire un « numéro », un « atome » dans la machinerie inconsciente qui caractérise le « milieu ».

Cette préparation est absurde en tout temps, maintenant elle est criminelle.

Une éducation qui « réprime et repousse » le *moi moral*, qui dresse des obstacles et des barrières au développement de l'intelligence et qui condamne les masses à l'ignorance, cette éducation est criminelle. Lors-

que toutes les richesses sont acquises par le travail de l'homme, il est absurde de ne pas considérer l'homme lui-même comme une « richesse ». Il y a peu de temps on pouvait encore commettre la faute de « négliger les valeurs de l'homme », presque toutes les richesses venant de la matière et le bras de l'ouvrier étant suffisant à les produire. Aujourd'hui l'homme s'est emparé des énergies qui ne peuvent être conquises que par l'intelligence. Le bien-être de l'homme n'est pas lié seulement au fait que les machines ont surpassé en efficacité le bras de l'homme et qu'elles se sont substituées à lui, mais au fait que l'homme peut manier des énergies toutes puissantes et s'en servir pour produire des richesses immenses et prodigieuses. Il faut reconnaître qu'en suivant cette voie l'humanité arrivera à des conditions économiques plus uniformes, certes, mais qu'elle pourra être une humanité « uniformément riche », et non pas « uniformément pauvre ».

Combien d'efforts ont faits les hommes pour chercher l'or dans la terre et le charbon dans les mines ! Et ce qu'ils trouvaient valait bien la peine des sacrifices qu'on s'imposait. Eh bien, aujourd'hui les recherches et les efforts doivent viser le « champ humain » pour élever le niveau de la vie sociale. Il faut « chercher, cultiver, développer à la plus haute valeur humaine », et faire tout le possible afin que rien ne se perde des énergies humaines ; ni de l'intelligence, ni de l'esprit créateur, ni des énergies morales.

La question de la paix et de la guerre ne se centralise pas autour de la nécessité d'armer matériellement les peuples et de défendre vaillamment les frontières entre les nations, la « vraie frontière contre la guerre » étant l'homme lui-même. C'est à travers l'homme, qui n'a pas pu se développer moralement, l'homme socialement désorganisé que pénètre l' « ennemi » universel.

C'est pourquoi il faut considérer l'Education, non seulement comme instruction, mais comme une aide réelle et nécessaire à la construction de la Paix du Monde.

Maria MONTESSORI.

A travers la Presse Pédagogique Française

Pédagogie nouvelle.

L'INFORMATION PÉDAGOGIQUE s'intéresse de plus en plus à la pédagogie nouvelle. Son numéro de janvier y est entièrement consacré et si les « *Essais de pédagogie appliquée dans l'esprit de la nouvelle réglementation* » ne nous donnent pas tous entière satisfaction, il n'en reste pas moins que nous y voyons des efforts extrêmement intéressants faits par des pédagogues avertis et désormais acquis aux idées de l'éducation nouvelle.

La seconde partie : *Le théâtre scolaire*, sera lue avec profit par ceux qui voudraient diriger leurs élèves vers ce genre d'activités.

Dans le même ordre d'idées, Freinet traite, dans L'EDUCATEUR PROLETARIEN, d'*Une nouvelle orientation* pédagogique du théâtre pour enfants.

D'abord, plus de sujet imposé à l'avance ; aucun de ces thèmes scolastiques qui courent les revues ; aucun rôle appris par cœur.

Il faut que le théâtre soit l'expression corporelle, l'expression active et mimique de la vie et des pensées de l'enfant. Alors celui-ci fera corps avec la scène comme il fait corps avec le texte, les paroles et la mimique deviendront l'expression naturelle d'un désir ou d'une pensée. L'enfant cessera d'être un petit singe dressé ; il deviendra un « acteur » qui « vit » son rôle ; l'anime, l'adapte à sa personnalité, qui éclate de rire franchement ou pleure à gros sanglots, mais pour de bon. Ses maladresses même n'en deviennent parfois que plus charmantes ; son jeu n'en est que plus communicatif ; la scène devient, comme elle doit être, un moment de vie ».

Dans EDUCATION, E. Abel procède à un *Examen rétrospectif de la méthode Cousinet*. Après un exposé des idées de Cousinet, il étudie le travail par équipes et ses résultats : travail littéraire, travail historique, travail scientifique, travail arithmétique, travail géographique.

ACTIVITÉS (février 1939) continue ses articles de mise au point par « *Où en est l'éducation nouvelle en France* » de Mlle Flayol. Des articles comme celui-ci sont nécessaires pour faire connaître le vrai visage de l'Education nouvelle. Ajoutons que la bibliographie qui le suit guidera le lecteur que la question aura intéressé.

Le numéro de mars publie de courts articles sur : *Les programmes scolaires et l'éducation nouvelle, Procédés d'* « *école active* », etc., etc.

L'Association Libre des Pionniers de l'Education Nouvelle publie depuis janvier 1938 une revue trimestrielle : L'EDUCATION, dont le sous-titre « *Revue de socio-psycho-péda-*

gogie » définit le cadre général et l'orientation de ses travaux.

Signalons, dans les premiers numéros, une série d'articles sur la gravure du lino.

A propos des *Coopératives scolaires d'éducation nouvelle*, Freinet rappelle dans l'EDUCATEUR PROLÉTARIEN qu'à son avis « les coopératives scolaires sont la forme française de l'éducation nouvelle » et il ajoute : « quand maîtres et élèves auront senti, pratiquement, dans les occasions courantes de la vie de l'école, les bienfaits de la coopération, ils s'élèveront à cette conception plus intellectuelle préconisée par Profit et la coopération scolaire transformera alors l'école ».

Pédagogie générale.

Si l'on rapprochait la vie de l'école demande Lévesque dans l'ECOLE ET LA VIE (4 mars 1939). Et il montre que l'on assiste à ce paradoxe : alors que les sphères dirigeantes de l'Education Nationale s'efforcent de relier l'école à la vie, de faire entrer celle-ci dans celle-là, on voit un élément important de la vie : certaines familles, s'insurger contre ce dessein, vouloir conserver à l'école le caractère livresque et traditionaliste qu'elle a eu jusqu'à ces dernières années.

De Bourliaguet, dans la même revue : Contempler le comportement d'une poule au milieu de ses poussins, c'est plus nutritif que de lire un article de pédagogie : c'est de la pédagogie crue.

Ces conceptions ne sont généralement pas celles de FAMILLE ET LYCÉE dont le numéro d'avril publie deux articles qui sont de véritables déclarations de guerre à l'enseignement des sciences en général, à celui des sciences expérimentales en particulier. Nous n'avons aucune envie de leur faire de la publicité mais nous ne pouvons nous empêcher de citer des phrases comme celles-ci :

A quoi cela sert-il à un « honnête » homme de connaître les phénomènes de la fonction chlorophylienne, ..., la théorie de la machine de Gramme, la marche des rayons dans une lunette astronomique, s'il est par ailleurs incapable d'exprimer correctement sa pensée ?.. (Les Horaires).

Après avoir demandé la réduction des programmes de Mathématiques aux notions premières indispensables, la réduction, au besoin la suppression des cours de Physique et de Chimie, tout au moins jusqu'à la classe de Philosophie, l'auteur du second article est d'avis de substituer, en classe de philosophie, à l'enseignement traditionnel de la Psychologie et dans une certaine mesure à celui de l'Histoire Naturelle :

Des *définitions* relatives aux sciences les plus couramment en cause (*sic*) actuellement.

Et cela ose s'intituler : *Essai sur le redressement intellectuel et l'orientation à donner à l'enseignement secondaire.*

Enseignements.

Orthographe

Mme Lubienska a publié dans la NOUVELLE EDUCATION deux articles sur les *Dictées* et les *Beautés de l'Orthographe*. Dans le second elle montre ce qu'elle a fait dans une école Montessori, notamment pour éviter la confusion entre *modes* et *temps* et elle conclut :

Ah ! ils ne savent pas, ceux qui considèrent les phrases et les mots comme un tout autonome et qui représentent l'orthographe française comme une brousse hostile, pleine de dangers, ils ne savent pas que cette orthographe ressemble à un beau parc de Le Nôtre, où, à la beauté de la nature, vient s'ajouter celle d'une pensée claire et ordonnée, où, par des allées droites comme la logique, l'esprit peut se promener avec délices.

Géographie

L'ECOLIER ROMAND (15 mars 1939) *visite la Hollande*. Mieux que par une sèche leçon de manuel, il montre au lecteur quelques aspects de la Hollande, l'assèchement du Zuyderzée et l'histoire du petit héros de Haarlem.

Sciences

Continuant la série des « *Informations* », la LIBRAIRIE BAILLIÈRE publie une *Information Scientifique*. C'est, comme ses devancières, une revue bien présentée où les maîtres de tous les ordres d'enseignement trouveront des documents précieux.

Une partie est réservée à la documentation générale, une autre à la documentation pédagogique et la brochure se termine par de la bibliographie et un supplément illustré.

Signalons dans le premier numéro : *Le rôle du dessin dans l'enseignement des sciences naturelles*, de BRESSE ; *Vérification et démonstration*, de POLLAK ; *La vie d'un arbre*, de GOUMY ; *La première classe de Zoologie*, de SCHLEGEL ; ainsi que les *Travaux pratiques*.

Nous tenons à insister sur la *Classe de Zoologie* (étude de la Sauterelle) leçon parfaitement ordonnée et dont l'auteur a voulu se conformer aux Instructions ministérielles. Nous pensons qu'il n'y a réussi qu'en partie et que la leçon, excellente pour des élèves plus âgés, n'est pas faite exactement dans l'esprit des nouveaux programmes de cinquième. Il faudrait y supprimer beaucoup de détails se-

condaires et presque complètement l'anatomie interne qui, disent les Instructions, *n'entrera en ligne de compte que pour illustrer un fait important ou mettre en évidence une adaptation remarquable.*

Dans l'Educateur Prolétarien du 15 octobre dernier, Coqblin donne des renseignements pratiques sur la construction d'un « *Vivarium* » comme Bertoix avait décrit dans l'Ecole Emancipée la manière de faire soi-même un « *Aquarium* ».

Musique

Les maîtres qui désirent consacrer les activités dirigées à la musique trouveront dans La musique a l'ecole (mars-avril 1939) des indications intéressantes de S. Berthon sur le thème : *Pays basque et Béarn.*

Chantons au vent, l'organe mensuel des « Loisirs musicaux de la Jeunesse » fait un gros effort pour répandre le goût de la musique. Son animateur, Paul Arma, est un convaincu dont les idées rencontrent souvent les nôtres.

L'initiation musicale à l'école maternelle, tel est le sujet de la conférence de Mme Grandjeat que publie l'Ecole Maternelle Française. L'auteur montre la nécessité d'une *initiation musicale méthodique* et rappelle que « *le chant est si bien l'expression spontanée de la joie de vivre qu'on ne conçoit pas d'enfants heureux sans chanson* ! ».

On lira également avec intérêt les articles sur *La Musique à l'Ecole*, de Bonnot, dans l'Ecole Emancipée.

Enfin l'Educateur Prolétarien (15 février 1939) nous dirige *Vers une technique nouvelle de l'éducation musicale* avec les articles de Lavieille et Vovelle. A propos de deux textes d'enfants extraits de « *La vie au douar* », la première écrit :

Les deux textes de nos amis sont tout un programme. Exprimons-le.

1° Fabriquer un instrument dans du bois, matière vivante, nerveuse, noble entre toutes; un instrument petit, maniable ; à soi intimement, docile comme sa propre voix. Créer le son, un son bien timbré, bien soufflé qui s'enrichit au fur et à mesure que les doigts et le souffle se font les dociles serviteurs de l'oreille et de la sensibilité.

2° Jouer à sa fantaisie. Improviser. Reconnaître et reproduire des bruits, des ritournelles, des arpèges, des bribes de chansons, des chansons entières de notre folklore. Découvrir la chanson qu'on vient d'apprendre. Point n'est besoin pour cela de la connaissance de la notation musicale.

3° Puis lire ce qu'on sait jouer, qu'un maître aura noté, et se familiariser ainsi avec les éléments de l'écriture musicale « pour partir ensuite de ce cadre étroit à la conquête de la culture musicale ».

Lucien Boës.

A travers les Revues Anglo-Saxonnes

Différents numéros spéciaux de revues parus récemment en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis nous montrent l'intérêt croissant des pays anglo-saxons pour toutes les questions concernant l'éducation des enfants et l'étude de leurs besoins réels, étude basée sur une connaissance réaliste, scientifique de la psychologie et de la physiologie de l'enfance et de l'adolescence.

Ce sera pour nous une occasion de rappeler quelques idées générales depuis longtemps familières aux lecteurs de cette revue.

I

LES PROBLÈMES DE L'ÉCOLE MATERNELLE

Ils sont traité dans un numéro spécial de la revue « *The new era in home and school* » de Londres, décembre 1938.

Il s'agit de l'éducation du premier âge, 2 à 6 ans, aussi bien aux Etats-Unis qu'en Grande-Bretagne.

Quelle doit être la tâche du maître ? Elle a un triple but :

C'est 1° *de former les habitudes de l'enfant.*

2° *d'établir la collaboration avec les parents.*

3° *de réunir une documentation sur l'enfant de 2 à 6 ans.*

1° Formation des habitudes

On se rend mieux compte, depuis quelques années, de la nécessité de ne pas bousculer l'enfant en cherchant à lui donner trop tôt des habitudes. « Les très jeunes enfants ont besoin de longues heures de repos, bien plus qu'ils n'ont besoin d'apprendre à contrôler leurs intestins et leur vessie... Les jeunes enfants rampent, s'assoient, marchent et parlent non quand, comme et si nous voulons qu'ils fassent ces choses, mais quand, comme et si ils sont prêts à les faire... Dans un milieu favorable, la majorité des enfants, dans et hors de l'Ecole Maternelle, apprennent en

temps voulu à contrôler leurs fonctions corporelles, à manger proprement et à s'habiller eux-mêmes. Cependant leur vie devrait être ordonnée grâce à une bonne organisation plutôt que par la pression (« pressure ») ».

Tout effort pour brusquer l'apparition de ces habitudes peut compromettre la stabilité nerveuse et affective et le développement de l'enfant.

2° Coopération avec la maison

On préfère maintenant cette formule à l'ancienne, vaniteuse, d' « éducation des parents ». Le nouvel esprit est un esprit de collaboration « the give and take » (p. 198). Des conditions psychologiques défavorables à la maison peuvent ruiner entièrement le travail de l'institutrice à l'école maternelle. Exemple de l'enfant gâté qui méprise ses camarades et ses maîtres et ne veut pas s'associer à eux, etc., ou de l'enfant craintif, brutalisé chez lui. Sans parler du terrible problème de la malnutrition des enfants pauvres et de ses désastreuses conséquences physiques (Chiffres désolants donnés pages 316 et 318).

Il s'agit d'amener les parents à s'intéresser au travail de l'école : « Les mères, les pères, les grands frères et les grandes sœurs répondront normalement avec empressement si on leur demande leur aide — une mère viendra coudre, un père réparer les jouets et les grands garçons viendront nettoyer le playground. »

Cette association de la famille aux écoles maternelles jointe aux visites amicales de l'institutrice à la maison fera plus que beaucoup de conférences faites aux parents pour libérer l'enfant de l'insécurité qui résulte de deux hiérarchies de valeur différente, à l'école et à la maison (p. 303).

3° Travail de documentation

« Les observations faites dans des conditions habituelles sur les enfants par des personnes qui les connaissent réellement sont bien plus révélatrices que des observations faites dans les conditions du laboratoire par des personnes qui ne connaissent les enfants qu'en passant. » (p. 298).

Les institutrices peuvent donc collaborer avec profit à des enquêtes statistiques.

Il y a dans ce très intéressant numéro, toute une série d'études sur les questions importantes de l'utilisation de la place et l'ordre dans l'école — la sécurité des enfants, comment leur apprendre à parler — les jeux, la formation d'un personnel d'instituteurs qualifiés (p. 297). (On rend sur ce dernier point un hommage au système français, qui ne peut que nous être agréable). Il serait trop long de développer ici chacun de ces intéressants articles. Nous devons nous borner à un très large plan d'ensemble.

II

LA PRÉ-ADOLESCENCE

Les revues que nous avons eues entre les mains ne contiennent rien sur la période que les Américains appellent « la moyenne enfance », c'est-à-dire la période de « l'âge de raison » (6-8). Mais le numéro de novembre 1938 du très beau périodique américain « *Progressive education* » de New York, est spécialement consacré aux problèmes de la fin de l'enfance ou pré-adolescence (9-11). Elle est définie (p. 541) comme une période de développement régulier et harmonieux, sans différences trop marquées d'un individu à l'autre et d'un sexe à l'autre. « Le fait que c'est la période la plus tranquille et la plus aisée à prévoir dans tout le cycle du développement de l'enfant explique sans doute l'intérêt limité que l'on a apporté à des recherches sur cet âge. » (G. Derwood Baker).

La tâche des instituteurs est rendue malaisée à cette période par « l'orientation égocentrique » des enfants. « Les bébés dépendent presque constamment des grandes personnes ; les adolescents recherchent consciemment leur sympathie, leur affection et leurs conseils ; mais les petits garçons et les petites filles construisent un monde à eux où l'adulte semble n'avoir guère d'importance, excepté quand ce monde devient trop difficile et qu'il retourne temporairement avec amour et confiance à l'adulte pour être réconforté par lui. » (p. 522).

Manifestation de cet esprit d'indépendance, l'amour du bruit et de la saleté, la tendance à se réunir en troupes (« gangs »), avec chef et code plus ou moins secret. Tout ceci est plus marqué chez les garçons que chez les filles, qui tendent alors à s'efforcer d'agir comme des garçons et à leur ressembler. Noter aussi l'intérêt pour la mécanique, le désir de fabriquer des objets, etc.

Les tâches du maître (aider sans brusquer le développement de la presonnalité, collaborer avec la famille, rassembler des documents) restent les mêmes, mais à cet âge on peut utiliser d'autre méthodes. L'interview de l'enfant est souvent difficile pour les raisons que nous avons dites. Mais il y a l'étude de sa conduite en classe, celle des travaux dans lesquels il manifeste sa personnalité : composition littéraire, arts plastiques, musique, danse. Pour étudier les rapports entre la croissance physique et la croissance intellectuelle, collection de photographies de l'enfant prises à intervalle régulier de quelques mois. Utilité des tests, etc. (Articles de Ca-

roline B.Zachry et Jean WalkerMacfarlene).

Il serait intéressant de faire des études semblables en France aussi. Les résultats pourraient être forts différents de ceux obtenus en Amérique.

Page 552, on cite très à propos un passage du *Retour de l'U.R.S.S.* d'André Gide, indiquant que l'enfant vieillit beaucoup plus vite en France qu'en Russie.

III

L'ADOLESCENCE

Le numéro de décembre 1938 de la même revue « *Progressive education* » est plus spécialement consacré aux problèmes de l'adolescence, sur lesquels l'important numéro de novembre donnait aussi déjà des indications. L'article de G. Derwood Baker que nous avons déjà cité nous définit l'adolescence comme une transition de l'enfance à l'âge adulte. La croissance physique est rapide, surtout chez les filles (filles 10-14, garçons 11-15). Le cerveau pourtant ne se développe guère. Mais les membres s'allongent beaucoup, le cœur peut doubler de volume, les organes sexuels se développent. C'est une période de recherche d'un nouvel équilibre physiologique et moral, une période difficile à tous points de vue. Des complexes se montent, inspirés surtout par la crainte de ne pas être normal et qui pourront ruiner toute une vie.

Le même article indique, d'après un livre de Luella Cole « *Psychology of adolescence* » 1936, que « l'adolescence en tant que période prolongée entre l'enfance et la vie adulte, est un phénomène social de la civilisation moderne que l'on ne retrouve pas chez les peuples primitifs. Quand le garçon ou la fille, dans un société primitive, atteint la maturité sexuelle et un degré suffisant de maturité physique, on lui confère sans délai la plénitude des droits de l'adulte dans la communauté, et il assume les responsabilités du mariage, du gain de sa vie et de la citoyenneté. La pratique, dans la société moderne, de maintenir la jeunesse dans une position suspendue entre l'enfance et l'adolescence pour une période de six à dix ans, a été rendue possible et maintenant, semble-t-il, nécessaire, par les développements économiques et techniques (p. 544).

On sait qu'en Amérique, beaucoup plus d'adolescents proportionnellement jouissent de l'éducation secondaire. Les High Schools, qui n'avaient que 215.000 élèves en 1880, en avaient plus de quatre millions et demi en 1930. L'éducation y est très souvent mixte. Les enfants y sont assez étroitement associés au gouvernement de l'école, et toute une vie sociale y est développée, qui dans l'ensemble est très saine (un article du numéro de novembre décrit la vie des élèves d'une High School de Californie, dans leur Club House, grande maison où ils passent leurs heures de liberté et qu'ils administrent à peu près complètement eux-mêmes).

C'est dans le même esprit de réalisme intelligent que nos confrères américains se proposent d'étudier et de guider l'adolescence. Ainsi, voici les trois buts que dans le numéro de décembre (p. 605) Mary Cover Jones propose aux maîtres qui s'occupent de cet âge :

1° « L'adolescent doit devenir capable de diriger sa propre conduite ». Il faut qu'il se donne une personnalité indépendante, avec l'aide discrète de ses maîtres et de ses parents, des Eglises et des diverses organisations de jeunesse.

2° Il doit arriver à un ajustement satisfaisant avec le sexe opposé. »

3° « Il doit réaliser une personnalité bien coordonnée ». Bien équilibrer son travail, sa vie sociale, etc.

Voici d'après un article de Lois Hayden Meek (page 611), la liste des besoins de l'adolescent :

« A. — *Besoins physiologiques* (résultant de la structure physique et de l'équilibre biochimique) :

1) Alimentation et conditions matérielles (air, nourriture, liquides, élimination, habillement, abris, absence de poisons).

2) Rythme d'activité et de repos.

3) Activité sexuelle.

B. — *Besoins sociaux — ou de condition.* .

1) Affection.

2) Appartenance à des organisations.

3) Ressemblance aux autres individus.

C. — *Besoins d'une personnalité bien intégrée.* (« ego or integrative needs ») (Besoin d'expérience et d'une organisation et d'une symbolisation de l'expérience, par lesquelles l'individu découvrira son rôle dans la vie et apprendra à le jouer efficacement...).

1) Contacts avec la réalité (Expériences étendues).

2) Harmonie avec la réalité. (Organisation mentale des expériences).

3) Symbolisation progressive (Apprendre les symboles conventionnels qui expriment les généralisations).

4) Self-direction.

5) Juste balance entre le succès et l'échec.

6) Réalisation du soi ou de l'individualité ».

Après la High-School c'est le College, de

18 à 21 ans. Le numéro de janvier nous apprend en passant (p. 50) qu'un huitième environ des jeunes Américains, soit plus d'un million, reçoivent un enseignement supérieur. La façon dont les pédagogues aux Etats-Unis dirigent l'adolescence dans sa seconde période nous est indiquée dans un article remarquable de ce même numéro de janvier, par M. Nobert D. Leigh, président du Collège féminin de Bennington, dans le Vermont. Il suffira d'indiquer ici quelles sont les principales difficultés psychologiques éprouvées par les étudiantes du collège, et qui ne deviennent d'ailleurs dangereuses que chez une petite minorité :

1) Complexes d'infériorité, timidité, insécurité — (est-ce que je travaille aussi bien que je devrais ?).

2) Dépendance personnelle. C'est l'étudiant qui ne voit le monde qu'à travers les idées d'un de ses maîtres et a pour lui une admiration illimitée.

3) Négation et rebellion.

4) « Préoccupations homosexuelles manifestes. Etudiantes entichées du rôle masculin et hésitant à accepter le rôle féminin dans la vie, qui leur semble en conflit avec les opportunités de succès professionnel ».

5) Hypertrophie de la personnalité, désir de se faire remarquer et de dominer.

6) Complexe de perfection (« Perfectionism »). L'étudiante qui ne fait rien parce qu'elle veut trop bien faire, n'arrive jamais à finir un devoir.

7) Manque d'intérêt ou d'aptitude pour le travail.

8) Désir d'évasion (« Escapism »).

Les deux principaux désirs de l'étudiante sont celui de se marier et celui malheureusement souvent contradictoire avec le premier d'avoir un métier et une vie intéressante. Ces deux désirs reposent en grande partie sur un troisième : celui de la sécurité. Lorsque le problème de la sécurité devient trop difficile, l'étudiante peut avoir tendance à se réfugier dans un monde idéal, par exemple dans un passé embelli.

On peut ainsi voir que le même esprit réaliste anime les éducateurs anglo-saxons et plus particulièrement américains, soit qu'ils étudient le tout premier âge, soit qu'ils cherchent à diriger l'adolescent prêt à se lancer dans la vie.

Denise ALEXANDRE.

Nouvelles diverses

Ligue Belge de l'Enseignement Congrès Pédagogique International

Ce Congrès est consacré à l'éveil et à l'épanouissement de la personnalité humaine dans l'enfant et l'adolescent ; il aura lieu sous le haut patronage de M. le Ministre de l'Instruction Publique à Bruxelles, 23-29 juillet et à Liège, 30 juillet 1939.

La Ligue Belge de l'Enseignement commémorera, du 23 au 29 juillet prochain, le 75e anniversaire de sa fondation par un Congrès International qui sera tout entier consacré à *l'éveil et à l'épanouissement de la personnalité humaine dans l'enfant et l'écolier.*

On reconnaîtra que nul objet de discussion pédagogique, morale et sociale ne pourrait répondre davantage aux préoccupations présentes de la conscience humaine, nationale et internationale.

Aussi la Ligue est-elle assurée que le public en général et les personnes chargées, si peu que ce soit, de responsabilités éducatives et morales, réserveront à son initiative toutes leurs sympathies (110, boulevard Maurice-Lemonnier, à Bruxelles, Belgique).

Comité International

(en formation.)

MM. BOEKE, Kees, Président du Centre International des Ecoles nouvelles et de la Section hollandaise de l'Education nouvelle, Bilthoven.

BOVET, Pierre, Directeur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Genève.

BRAUNSHAUSEN, Nicolas, Ancien Ministre, Professeur à l'Université de Liége, Luxembourg.

BRENIER, J., Président de la Ligue française de l'Enseignement, Paris.

FERRIERE, Adolphe, Directeur de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Les Pléiades sur Blonay.

Mme PHILIPPI-SIEWERTSZ van RESEMA, La Haye.

MM. PIAGET, Jean, Directeur du Bureau international d'Education, Genève.

ZILLIACUS, Laurin, Président de la Ligue internationale d'Education nouvelle, Helsingfors.

Règlement

ARTICLE PREMIER. — Le Congrès international organisé par la Ligue belge de l'Enseignement, du 23 au 30 juillet 1939, est consacré à l'Eveil et à l'Epanouissement de la Personnalité humaine dans l'Enfant et l'Adolescent.

ART. 2. — Le Congrès est composé de Membres effectifs et de Membres adhérents. Les délégués officiels de groupes ont qualité de Membres effectifs.

ART. 3. — Les discussions en Section ou en Assemblée plénière ne peuvent porter sur un objet étranger au programme du Congrès. Seuls les Membres effectifs y prennent part.

Tout débat de doctrine politique, philosophique ou confessionnelle est exclu des délibérations.

ART. 4. — Le Président de chacune des Sections, en accord avec le Comité exécutif du Congrès, détermine l'ordre de présentation des communications.

Le développement oral de celles-ci ne peut excéder quinze minutes.

ART. 5. — Les congressistes désireux de participer aux débats doivent en informer au préalable leur président de Section, en indiquant le point sur lequel portera leur intervention.

ART. 6. — A l'issue de chacune des séances, les congressistes qui ont pris la parole remettent un résumé de leur intervention au Secrétaire de Section.

ART. 7. — L'usage des langues est libre.

ART. 8. — Le Congrès ne vise qu'à l'information réciproque ; aucun vote ne sera émis à la suite des délibérations, soit en séance de Section, soit en Assemblée plénière.

ART. 9. — Le Comité du Congrès assurera la publication d'un compte rendu des travaux.

Les Membres effectifs recevront un exemplaire de ce document. La Ligue de l'Enseignement pourra mettre l'ouvrage en vente.

ART. 10. — Le Comité exécutif statue en dernier ressort sur toute question non prévue au présent règlement.

Renseignements divers

Correspondance

Toute correspondance concernant le Congrès doit être adressée au Secrétariat de la Ligue belge de l'Enseignement, boulevard Maurice Lemonnier, 110, à Bruxelles. Tél. 11.39.88.

Droit de participation comme membre effectif : 50 fr. belges.

Droit de participation comme membre adhérent : 30 fr.

Siège du Congrès

Le Congrès siégera à Bruxelles, dans les locaux du Lycée Emile Jacqmain (Parc Léopold, rue Belliard) chaque jour, du 23 au 29 *juillet*, de 9 h. à 12 heures et demie.

La séance de clôture aura lieu à Liége, le *dimanche 30 juillet*, afin de permettre aux congressistes de visiter l'Exposition internationale de l'Eau.

Programme des Travaux

1re section. — LES FACTEURS PHYSIOLOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES :

A. — La race, la proche hérédité, le tempérament, le sexe, le régime alimentaire, le milieu physique, la culture physique ;

B. — Les dispositions sensorielles, affectives, actives, intellectuelles en fonction de l'âge et du sexe ; l'hygiène mentale.

2e section. — LE RÔLE DE LA FAMILLE :

A. — La société intime ; les adultes (père, mère, grands-parents, serviteurs) ; les autres enfants (frères, sœurs, cousins, amis, camarades, compagnons de vie et de jeu) ;

B. — L'éducation familiale pendant la prime enfance, l'enfance, l'adolescence.

3e section. — LE RÔLE DE L'ECOLE ÉDUCATRICE (avant, pendant et après la puberté) :

A.— Le climat scolaire, la discipline, l'action morale ;

B. — Le corporatisme scolaire, le self government, les rites civiques.

4e section. — LE RÔLE DE L'ECOLE ENSEIGNANTE (primaire, secondaire, supérieure, technique, artistique) ;

A. — L'enseignement de la morale, des littératures, des arts, de l'histoire, de la géographie, de l'économie publique ;

B. — L'action systématique des maîtres dans l'enseignement général et spécialisé : les méthodes didactiques, les techniques scientifiques et artistiques, les examens, les sanctions de l'enseignement.

5e section. — LE RÔLE DES ORGANISATIONS DE JEUNESSE :

A. — Groupes récréatifs et sportifs ;

B. — Scoutisme, Y. W. C. A., auberges de jeunesse.

6e section. — Le Rôle des Milieux sociaux :

A. — Le bureau, l'atelier, l'usine ; les groupements professionnels ;

B. — L'ambiance culturelle (livres, revues, journaux, affiches, placards, photographies publicitaires) ; les lieux publics (rues, salles de spectacles, cinémas, fêtes, cérémonies, etc.).

7e section. — Le Rôle des Eglises.

8e section. — Le Rôle de l'Armée.

Il sera organisé une **exposition** de matériel didactique, livres, jouets et jeux éducatifs ayant pour objet de favoriser l'activité personnelle des enfants et des adolescents.

Les exposants feront connaître, **avant le 31 mai 1939,** la nature des objets qu'ils se proposent de présenter.

■

La colonie libre du Herzberg en Suisse

M. Fritz Wastenweiles a créé près d'Asp, dans le canton suisse d'Argovie, un foyer de culture populaire, selon le modèle des *Folkehöjskoler* du Danemark, qui a pour fin d'établir une connaissance réciproque intime entre jeunes gens des parties alémanique et romande du pays. De Pâques jusqu'au 15 octobre on y reçoit, en même temps que les jeunes Suisses allemands, des adolescents des cantons romands, de 15 à 20 ans. Cours de langues, y compris le Schwyzertütch, dialecte commun aux cantons de la partie orientale du pays, d'histoire nationale, surtout celle du XIXe siècle, de vie nationale actuelle, d'observation de la nature environnante. On travaille au jardin, on bricole à l'atelier. On fait des jeux tous les jours, ainsi que de la musique et de la gymnastique. Chaque semaine, on visite un établissement d'industrie, de métier ou d'agriculture, ou un musée. De temps en temps, on fait des excursions de plusieurs jours. Parallèlement, ont lieu des camps pour adultes. Les jeunes participent aux causeries qui sont à leur niveau. Prix 3 fr. 50 par jour.

Ad. F.

■

Troisième Cours de Vacances de l'Ecole Freinet à Vence

du 20 Juillet au 6 août 1939

Le Cours dure 6 jours pleins, comprenant chacun :

— Le matin, de 9 à 11 h. : Travail des enfants selon les diverses techniques (qui sont toutes passées en revue au cours de la semaine).
— De 11 à 12 h. 30 : Conférence de Freinet.
— De 15 à 17 h., Travail de commission, par affinités.
— De 17 à 19 h. : Deuxième Conférence de Freinet.

Le soir, de 21 h. 30 à 24 h. : Discussion commune sur tous les sujets qui intéressent les camarades ; (aucune limitation d'aucune sorte ne sera imposée).

Voici un aperçu des sujets de conférences qui seront traités :

— Historique, originalités et évolution du mouvement d'Imprimerie à l'Ecole.
— Education profonde et acquisitions techniques.
— Comment il faut entendre la notion de liberté dans notre Education Populaire.
— Nos techniques, base indispensable des Activités Dirigées.
— La discipline à l'Ecole.
— Le grave problème de la santé et de l'activité.
— Le matérialisme pédagogique.
— Renouveau pédagogique à l'Ecole maternelle.
— L'Imprimerie à l'Ecole et la psychanalyse.
— Fondements d'une psychologie nouvelle, base de notre pédagogie.
— Notre effort coopératif, hors du verbiage, par le travail effectif et la réalisation méthodique.
— Notre mouvement dans le cadre de l'action générale économique, syndicale, sociale, philosophique et politique.

Pour tous renseignements sur les conditions matérielles : logement, pension, camping, etc., s'adresser à l'Ecole Freinet, à Vence (Alpes-Maritimes).

■

Centres d'entraînement pour les directeurs de Colonies de vacances

A côté des stages destinés à la formation des moniteurs de colonies de vacances, a fonctionné cette année pour la première fois à Andernos, pendant la période de Pentecôte, un stage spécialement organisé pour les directeurs et futurs directeurs de colonies de vacances.

Il s'adresse à tous ceux qui ont déjà rempli ou doivent remplir prochainement un rôle de direction dans une colonie de vacances. Il est préférable, mais non indispensable, qu'ils aient suivi un stage de moniteurs.

Le stage a eu lieu du jeudi 25 mai au jeudi 1er juin 1939, à l'Ecole de Plein Air d'Andernos (Gironde). Les membres de l'En-

seignement ont pu obtenir une prolongation de leurs vacances de Pentecôte, en en faisant la demande par la voie hiérarchique.

Les questions étudiées ont été :

— la direction (organisation générale, voyage, assurance, etc...) ;
— l'administration (l'économat, l'intendance, les services, etc.) ;
— l'hygiène (des locaux, de l'alimentation, du vêtement, du repos, etc.) ;
— les programmes (horaires, activités, jeux, etc., etc.).

Des échanges de vues ont suivi les principaux cours, et permis à chacun de profiter de l'expérience des autres.

Les stagiaires ont été dans les conditions de vie d'une colonie de vacances. De nombreuses activités pratiques organisées, tant avec le stage de moniteurs qu'avec les enfants de l'école de Plein Air, les ont mis en présence des réalités de la vie d'une colonie.

Des visites dans les établissements de plein air de la région bordelaise sont venues enrichir leur documentation.

Pour tous renseignements, s'adresser aux Centres d'Entraînement, 11, rue Huyghens, Paris (14e).

Communication du B. I. E.

Ecole rurale avec internat en Hongrie

Le Bureau international d'Education, désireux de faire connaître l'organisation des écoles rurales d'un type tout à fait particulier, créées par le Ministère de l'Instruction publique de Hongrie, est heureux de donner communication du résumé suivant, qu'il doit à la complaisance de Mlle Dr Amélie Arato, présidente de l'Association hongroise des Femmes diplômées des Universités, à Budapest.

Dans la grande plaine de Hongrie, les habitants des fermes disséminées n'ont pas l'occasion d'envoyer leurs enfants à l'école. Les causes en sont : les grandes distances, les rigueurs du climat, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique attache une grande importance à l'organisation, pour les enfants de la campagne, d'écoles rurales et d'écoles itinérantes.

L'école rurale est composée d'une école primaire et d'un internat où les principes de l'hygiène et de la pédagogie moderne sont mis en valeur.

A l'école primaire avec internat est attachée une école primaire supérieure d'agriculture visant l'éducation et donnant, en même temps, un élan considérable à l'agriculture de toute la région environnante.

Chaque enfant soumis à l'obligation scolaire et habitant à plus de 3 kilomètres d'une école primaire, est obligé d'entrer dans une école rurale. La durée de l'année scolaire est la suivante :

Pour les élèves	de la	1re-2e	classes :	10 sept.-10 juin : 9 mois
—	—	3e-4e	—	1er oct.-31 mai : 8 mois
—	—	5e-6e	—	1er nov.-30 avr. : 6 mois
—	—	7e-8e	—	15 nov.-15 mars : 4 mois

L'école est entretenue par le Ministère de l'Instruction publique. Les produits de l'Ecole Supérieure d'Agriculture sont utilisés pour l'internat, ainsi que les envois de produits par les parents des élèves. On a l'intention d'agrandir le terrain de l'Ecole d'Agriculture jusqu'à mesurer environ 300 à 350 arpents, soit un arpent par enfant.

Ecoles itinérantes

Depuis quelque temps, le Ministre de l'Instruction publique a organisé un service de maîtres itinérants. Ils transportent avec eux d'un endroit à l'autre tout le matériel d'enseignement : installations, aménagements, fournitures scolaires ; bancs, tables, cartes géographiques, images murales, radio, etc.

Ces maîtres ont la charge de pourvoir à l'enseignemnt quotidien des enfants soumis à l'obligation scolaire, en même temps qu'à l'instruction post-scolaire des adultes et à l'enseignement extra-scolaire des habitants des fermes et des analphabètes des environs.

L'année scolaire dure environ 5 à 6 mois. Après les examens, le maître prend congé

de la population et se rend dans un autre district.

D'après l'opinion des personnes compétentes, les résultats atteints dans ces écoles sont tout à fait satisfaisants et ne sont pas inférieurs à ceux obtenus dans les écoles communales régulières.

Les écoles itinérantes sont de véritables foyers pour les habitants de la campagne, qui les fréquentent avec empressement, suivent avec intérêt les cours et conférences des maîtres, jouissent par radiodiffusion des conférences d'agriculture, écoutent avec recueillement les sermons religieux. Ces écoles sont des centres culturels rendant un service inestimable au progrès intellectuel et social du peuple.

Livres

OUVRAGES FRANÇAIS

Albert MILLOT, **Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine**, Nouvelle encyclopédie philosophique, Paris, Alcan, 1938, vol. 12×18,5 de 177 p., fr. 15

Situons tout d'abord l'auteur. Il est chargé du cours de pédagogie à la Sorbonne. L'Académie française a couronné en 1932 du prix Monthyon son ouvrage « Psychologie-Education » et le ministère de l'Education Nationale a honoré ce même livre d'une souscription. Sont épuisés : « La théorie bergsonienne de l'obligation morale et ses conséquences pédagogiques » et un ouvrage qui nous tient de beaucoup plus près : « Les principes de l'Education nouvelle selon Mme Montessori ». Cette simple énumération montre dans quel cadre se meut l'auteur. Un coup d'œil sur la table des matières du livre que nous annonçons — et sur le titre lui-même — nous montre qu'il s'attache de préférence aux idées générales : facteurs sociaux et politiques ; les maîtres de la pédagogie ; rapports de la pédagogie avec les sciences et avec la philosophie. A la philosophie, il reviendra d'ailleurs sans cesse au cours de ses exposés et ceci avec un sens des nuances extrêmement fin. Ce sens des nuances se marque déjà dans le chapitre sur la connaissance de l'enfant. Mais il éclate surtout dans les pages tout à fait remarquables consacrées au « Respect de la personnalité de l'enfant » et au « Respect du développement naturel de l'enfant ». On sait combien ce mot : « naturel » prête à significations diverses et, dès lors, à confusions. Le rôle de l'éducation intellectuelle sur l'éducation totale — ou morale — est dessiné, lui aussi, de main de maître. De fort bons chapitres sur l'éducation physique et l'éducation familiale terminent ce petit livre où — si l'on cite surtout, à côté de G. Bertier, de Durkheim, d'Alain et de Bergson, des étrangers : Mme Montessori, John Dewey, William James — se manifeste le meilleur esprit français, fait de raison, de pondération et de finesse. L'auteur ignore — et c'est peut-être regrettable — « L'Ecole active », ses fondements psychologiques, la philosophie sur laquelle s'appuient ceux-ci (Cf. l'introduction philosophique de « La Loi du Progrès »). Il prend pour point de départ de l'éducation nouvelle Mme Montessori sans tenter de remonter à ceux qui l'ont formée et qu'elle a continués. Vétilles que ces critiques. Ce qui demeure, c'est que voici un livre nourri de bon sens clair et sain ; et il fait bon aussi se rendre compte que cette lumière part de ce haut foyer de culture qu'est la Sorbonne. Qu'une institution centenaire comme celle-ci possède une puissance pareille de renouvellement et de rajeunissement est beau et réconfortant.

Ad. F.

Charles BAUDOUIN, **Suggestion et autosuggestion,** cinquième édition remaniée, Collection d'actualités pédagogiques, Neuchatel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1939, vol. 15×22,5 de 264 p., fr. S. 5,50; fr. fç. 46.

Dans mon « Progrès spirituel » (1926, épuisé), j'ai parlé de la thèse centrale de ce livre en la rapprochant des techniques du yoga hindou : relaxation, affleurement et concentration active du subconscient ; ici même, on a parlé en leur temps des éditions successives de cet ouvrage dont la réédition me dispense de dire une fois de plus les mérites. Ce succès s'explique par la valeur théorique — science et compréhension — et par la valeur pratique de ces pages; elles sont utiles avant tout pour l'éducation de soi-même, mais elles le sont aussi aux médecins, psychiâtres surtout, prêtres, pasteurs, pédagogues, parents ; allons plus loin : elles sont utiles à tout homme ou femme qui a affaire

à autrui, sur le plan de la persuasion, de la psychologie effective et volitive; autant dire : à tout le monde, dans toutes les circonstances de la vie.

Voici vingt ans que ce livre rend des services. Celui-ci et deux autres. L'un : « Qu'est-ce que la suggestion ? « peut lui servir en quelque sorte d'introduction. L'autre : « Mobilisation de l'énergie » touche au domaine de la psychanalyse. La publication de ces deux ouvrages a permis d'alléger celui-ci, qui en est devenu plus maniable. Cette édition a été toutefois mise à jour. L'auteur a tenu compte d'importantes études parues ces dernières années, celles de Georges Bergues, de Paul Bjerre, de Roland Dalbiez, de Robert Desoille, de Nicolas Roubakine et d'autres encore (nous avons rendu compte ici de plusieurs de ces ouvrages). Regrettons un peu l'absence d'un index — des noms cités et des sujets traités — index qui eût facilité les recherches rétrospectives.

Autosuggestion ? Certes, la douleur est nécessaire dans la vie; et l'effort ne l'est pas moins. Mais il y a une douleur non acceptée qui écrase et une douleur qui, envisagée en face, se trouve surmontée et dont on sort plus fort moralemnt. De même il existe un « effort converti », superficiel, épuisant, tissé de mauvaise humeur et de rancunes : il n'aboutit à rien de bon, au contraire. Le seul effort qui atteigne son but — ses buts : extérieur et intérieur, — c'est celui qui se relie aux énergies profondes de l'être. Etablir ce lien, tel est le rôle de l'autosuggestion bien comprise.

Ad. F.

C. Bouglé, Professeur à la Sorbonne, Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, et G. Lefranc, ancien élève de l'Ecole Normale Supérieure, professeur agrégé d'histoire au Lycée Rollin, **Histoire du Travail et de la Civilisation** (Deuxième année de scolarité primaire, programme de 1938), Société universitaire d'éditions et de librairie, Paris, 1938, vol. 16×19 de 320 p., fr. 18.

Depuis la publication de « L'Histoire du Travail et des travailleurs » d'Albert Thomas — qui devait devenir par la suite premier Directeur du Bureau intenational du Travail, à Genève — nous n'avons pas rencontré d'ouvrage aussi riche de contenu que celui-ci. Inutile d'ajouter que la plupart d'entre nous, adultes, n'avons rien connu de cet enseignement-là à l'école, ou si peu ! C'est que, depuis Decroly, on se rend compte de l'importance de ce « monde du travail », celui où peinent les hommes, pour façonner, multiplier, envoyer au loin de tous côtés les biens dont l'humanité a besoin pour s'alimenter, se vêtir, se loger, se distraire ». Ces mots sont empruntés à l'avant-propos des auteurs. Ce qu'il importe, aujourd'hui, de faire connaître du passé, ajoutent-ils, ce sont « les conditions d'existence imposées aux paysans, aux artisans, aux ouvriers, les inventions de toute sorte qui ont rendu leur travail plus productif, les institutions qui leur ont permis enfin d'améliorer leur sort et de relever la tête ». Comprendre le présent par les lignes du passé ; créer l'avenir en mettant plus d'harmonie dans le présent concret et vivant.

Illustration abondante et fort bien venue; textes empruntés aux époques étudiées (comme nous l'avions déjà rencontré dans les ouvrages de M. Louis Verniers pour la Belgique) ou cités d'après des écrivains actuels qui ont su parler du passé avec compétence et perspicacité, tout cela fait de cet ouvrage un manuel solide et présentant une nourriture substantielle. Ouvrage très moderne aussi, en ce sens que sur onze chapitres, cinq seulement vont de la préhistoire à la monarchie. Dès la VIe partie on aborde : les origines de la grande industrie, les transformations de la banque, de la presse, des colonies, de la vie rurale; dès la IXe : l'aviation et les autres inventions toutes récentes; et de la XIe partie : la médecine moderne et l'organisation scientifique du travail. Soulignons particulièrement la Xe partie : droit ouvrier, syndicalisme, coopération (sur ce point, il y a trois pages d'importance essentielle). Il n'est pas jusqu'au tourisme des adolescents et aux auberges de la jeunesse qui n'aient les honneurs du texte et de l'illustration.

Il ne nous arrive pas souvent de mentionner ici des manuels. Il faut faire une exception en faveur de celui-ci ; il le mérite.

Ad. F.

Colette, Edmond Jaloux, etc., **Le Mystère animal,** Collection « Présences », Paris, Plon, 1939, vol. 12×19 de 303 p. fr. 18.

Depuis quelques années, M. Daniel-Rops publie une collection « Présences » qui constitue un signe des temps. Tout comme le groupement de médecins, d'éducateurs et de prêtres réuni à Lyon par le Dr René Biot et dont les ouvrages, formés d'études de plusieurs auteurs, portent sur un même thème envisagé sous l'angle médical, pédagogique et catholique, la collection de Paris veut être éclectique par le choix des écrivains auxquels elle fait appel et spiritualiste, au sens moderne du mot, par l'orientation catholique et scientifique des études publiées ; — ceci sans écarter le concours de certains auteurs connus uniquement pour leur compétence

scientifique. — Nous avions lu, dans cette même collection, « Le Corps et l'Ame », par le Dr René Biot, précisément ; et « La France veut la Liberté », préfacé par Paul Valéry, et où se coudoient des hommes aussi différents que Marcel Déat, Louis Archimbaud, H. de K'rillis et Francis Delaisi (l'étude de ce dernier est à lire !).

Ouvrages disparates, reconnaissons-le. Et celui que l'on présente ici, plus que tous les autres. Je ne voudrais pas être injuste à l'égard d'un livre qui contient ici ou là des pages intéressantes. Et j'aurais l'air partial si je déclarais que le chapitre écrit par le Dr Ed. Claparède, de Genève : « De l'intelligence animale à l'intelligence humaine », m'a paru de beaucoup le plus intéressant. Car il en est de prodigieusement lourds et longs : un historien et géographe consacre 34 pages à une conversation de salon qu'on jugera bien délavée ; un savant allemand bourre de termes techniques un tableau panoramique de l'anatomie cérébrale; une dame fait de la sentimentalité ; un auteur dit des choses peu neuves sur les animaux domestiques...

Ne serait-il pas utile qu'en faisant appel à tant d'auteurs divers, le directeur d'une collection leur rappelle discrètement en quoi consiste la psychologie de l'intérêt chez le lecteur ? Des faits, autant que possible peu connus, un enchaînement entre ces faits, la vision d'un but qui prolonge cette chaîne, la constatation de chaînons manquants, la voie à suivre pour passer du dernier chaînon connu à un suivant encore peu connu... Alors cela devient captivant... Et puis : partir de la réalité et expliquer par elle ces étiquettes ou symboles qui sont les mots, au lieu de partir de certains mots et de se demander s'ils sont compatibles ou non entre eux. Les mots « instinct » et « intelligence » ont plusieurs sens. Les exposer d'emblée nous eût épargné bien des pages insipides parce qu'à côté de la question : pseudo-problèmes !... Enfin, pas un mot sur les réflexes conditionnés de Pavlov sur lesquels Lhermitte a écrit récemment un livre passionnant; fluides, radiations, télépathie animale, autant de sujets qui touchent de si près au mystère animal et ne sont pas abordés; on effleure nombre de fois les thèmes du Dr Helan Jaworski (pp. 275, 283, 284, 291) sans le nommer.

Il y a pourtant des pages instructives. Sur les rapports de l'enfant avec l'animal (pp. 265, 290) entre autres. Un champ très vaste; des problèmes passionnants. Il faudra y revenir.

Ad. F.

Education Familiale, par M. André Berge Aux Editions Montaigne.

L'influence familiale s'exerce sur l'enfant à travers de mystérieux rouages affectifs ; plus intime et plus puissante qu'aucune autre, elle peut perdre ou sauver un être. Rappelons à ce sujet les études du docteur Wallon sur la responsabilité des parents dans la genèse des troubles mentaux et nerveux, celles de Burt, d'Elisabeth Huguenin, du docteur Paul Boncour sur le milieu familial des enfants délinquants.

M. André Berge étudie seulement les problèmes qui se posent dans une famille normale, où les parents veillent avec sollicitude sur l'évolution morale de leurs enfants. A la maison, plus encore qu'à l'école, « l'éducation est une question d'atmosphère ». Dans la mesure où le bonheur est une habitude de la sensibilité, la tonalité des premières années engage l'avenir ; « c'est pourquoi, écrit M. André Berge, si l'on souhaite une destinée heureuse à ses enfants, il convient de les habituer au bonheur qui est avant tout une façon de voir les choses et un art de s'y adapter. »

Cet art d'être heureux purifie la vie des forces destructives que sont les tracas et les soucis de chaque jour. Lorsque le père ou la mère ont le don de réagir allègrement devant l'imprévu, de surmonter les contrariétés avec bonne humeur, et de se réjouir franchement des plus petites occasions de joie, le foyer familial est tout illuminé. Pour se développer harmonieusement, l'enfant a besoin de cette ambiance sereine où s'épanouit sa propre joie, où se réalisent ses élans enthousiastes.

Le fameux « conflit familial » que tant de romanciers et de psychologues ont qualifié « éternel » se trouve ainsi considérablement simplifié. Les sentiments d'affection ne suffisent pas toujours à atténuer le malaise douloureux créé par les pensées qui se heurtent, les conceptions différentes de la vie ; mais au dessus de cette affection, M. André Berge place l'Amitié. « Faire de nos enfants nos amis » écrit-il...

A travers les différences d'âge, d'esprit, de caractère, de culture, l'Amitié, ce sentiment d'ordre supérieur, doit se cultiver avec vigilance. Son existence est fragile, car il suppose la compréhension mutuelle et la confiance et il suffit parfois de très légères circonstances spirituelles pour rejeter brutalement des êtres qui s'aiment dans la plus tragique solitude. Les parents doivent être les gardiens fervents de cette Amitié, aux heures difficiles où nos enfants bouleversés par leurs orages intérieurs semblent se révolter farouchement contre elle.

Devant le jeune être, aux transformations si rapides, l'attitude de guide, et d'ami,

adoptée par les parents doit se modifier sans cesse, suivant le rythme d'évolution de la jeune personnalité toujours nouvelle et toujours mouvante. Comment concilier cette conception si libérale de l'amitié familiale avec l'exercice d'une autorité mesurée, avec la formation des automatismes physiques, psychologiques, moraux ? Ces questions, qui préoccupent tous les parents, sont étudiées avec lucidité dans le livre de M. André Berge où la sérénité du philosophe s'allie toujours à la clairvoyance de l'éducateur et à l'intuition du père.

Annie FOURNIER.

Les Jeux dramatiques, par Léon CHANCEREL. Collection : « Les Sciences et l'Art de l'Education ». Editions du Cerf, Juvisy (S.-O.).

La valeur éducative des jeux dramatiques n'est plus à démontrer. Dès 1924, Ad. Ferrière leur consacrait une intéressante étude dans son ouvrage sur *L'Ecole active*, et depuis, les jeux dramatiques se révèlent de plus en plus un parfait stimulant de la formation esthétique, morale et sociale des enfants et des jeunes gens. Le nom de Léon Chancerel est associé à ce mouvement. Artiste de valeur, fondateur et directeur du *Théâtre de l'Oncle Sébastien*, Léon Chancerel a derrière lui une carrière brillante. C'est aussi un éducateur fervent et enthousiaste. Il ne cache pas d'être venu vers les jeunes, non en pédagogue, mais en « homme de théâtre » avec le désir de découvrir parmi eux des artistes et des poètes, de former un public ; il souhaite développer chez les jeunes, cette compréhension de l'Art dramatique qui crée, du public aux artistes, une vibrante unanimité.

La jeune troupe des *Comédiens Routiers*, formée par Léon Chancerel, a joué *Le miracle de Notre-Dame* devant la cathédrale de Chartres ; avec le plus grand succès, elle fait de fréquentes tournées en province où elle utilise parfois le cadre de nos plus beaux paysages de France et les monuments historiques comme fond de décor. Au *Théâtre de l'Oncle Sébastien*, que dirige Chancerel, des jeunes gens et des enfants jouent, chaque jeudi, des pièces écrites et montées par eux. La salle est toujours pleine d'enfants et le public participe avec exubérance au jeu de la scène. Acteurs et spectateurs ne songent pas ici à « faire du théâtre » ; ils *jouent* avec le naturel, l'enthousiasme que donne l'expression joyeuse, libératrice d'une « action » créée en commun. Le *Jeu* dramatique apparaît — pareil aux autres jeux — comme une activité *normale* chez l'enfant.

Cela nous console de tant de fêtes enfantines où de petits cabotins rabâchent avec une conviction imposée des pièces conçues par de grandes personnes... On constate heureusement chez beaucoup d'éducateurs la volonté de réagir contre ces parades absurdes ; ils commencent à voir ce qu'il ne faut pas faire... Mais comment s'y prendre ?... Pour ceux qui sollicitent des conseils, des thèmes, des idées, Léon Chancerel et ses jeunes élèves publient un petit bulletin mensuel (Bulletin des Comédiens Routiers, 24, rue Victor-Noir, à Neuilly-sur-Seine) ; et Chancerel a publié aussi *Les Jeux dramatiques*, livre paru en 1936, qui exalte le génie créateur de l'enfance et démontre la valeur du jeu spontané dans lequel tout enfant se révèle artiste.

L'exposé fait par deux « cheftaines » des jeux réalisés par leurs groupes d'enfants illustre dans de nombreuses pages de ce livre les principes de Léon Chancerel. Lorsqu'un thème dramatique a été choisi, les enfants organisent l'action avec une remarquable discipline ; chaque acteur vit son rôle dans la vérité psychologique, historique, locale ; il donne les répliques à sa façon, fait son masque, son costume, puis participe à la création des décors, à la rédaction écrite de la pièce. Ainsi compris le jeu dramatique devient un excellent moyen d'éducation et de culture ; dans le « jeu simple » d'un enfant imitant un personnage, comme dans le « jeu collectif » qui condense les sentiments, les observations, et la documentation de tout un groupe, quelle variété infinie d'activités manuelles et intellectuelles !... Les enfants se trouvent mis en face de problèmes à résoudre ; l'habileté corporelle et vocale nécessite l'acquisition progressive de qualités d'équilibre, de souplesse, de légèreté, d'adresse, l'éducation du sens du rythme et la rapidité dans les réflexes ; la justesse de l'expression suppose que l'on sait observer et reproduire, comprendre aussi, dans un riche élan de sympathie, la joie, la peine, l'effort des êtres qu'on incarne.

L'œuvre dramatique réalisée en commun impose une discipline intellectuelle, une orientation morale ; elle impose le sacrifice de l'action individuelle et des vanités personnelles au succès collectif. Sacrifice facile d'ailleurs : chaque enfant, intégré à l'activité du groupe, participe à une vie transformée par les lois divines de l'inspiration : « ...Tu feras ceci... — ...Je dirai cela.. » Paroles magiques qui président à l'éclosion de l'œuvre.

Ainsi s'éveille dans l'enthousiasme, « le sens de la communauté » (selon l'expression de Léon Chancerel), élan joyeux de fraternité et de compréhension humaine qui peut avoir une portée individuelle et sociale très grande.

Annie FOURNIER.

OUVRAGES SUISSES

Alice Descoeudres, **Que deviennent les enfants arriérés ?** Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, n° 12, Genève, Palais Wilson, 1939, opusc. 17×24 de 19 p., fr. S. 1,25.

Tout le monde a lu, de l'auteur, « Les Enfants arriérés », qui fait autorité en la matière et en est à sa seconde édition revue et augmentée. Rien n'est indifférent de ce qui sort de sa plume. D'un sujet qui semble ne devoir se prêter qu'à de sèches statistiques, elle a l'art de tirer des pages émouvantes. L'art ? Il vaudrait mieux dire que c'est de son cœur qu'elle les tire. Et c'est ce cœur — non moins que sa science — qui fait d'elle une éducatrice universellement connue et estimée.

L'enquête qui a été l'occasion de cette publication, a porté sur 226 écoliers et écolières arriérés, anciens élèves de l'auteur. 14 % sont morts : on nous dit de quoi et c est l'occasion de dévoiler des cas navrants ; 15 % sont encore dans des asiles et voici exposés les lacunes de certains asiles et ce que devrait être l'asile modèle. — 26 % gagnent leur vie. Mais le chiffre serait plus élevé sans le chômage qui sévit... Et voici, dès la p. 12, le défilé des cas individuels : que de « mauvais sujets » ont un cœur d'or, que d'êtres réputés « anormaux » ont un sens altruiste d'une finesse remarquable ! Il y aurait moins d'enfants hors-cadres s'il y avait moins de brutalité ou d'incompréhension dans certaines familles. On demandait à un gosse quelle bête il aurait voulu être : « Un petit chat, parce qu'on les caresse, et on ne les bat pas ! »

Ad. F.

Mme Germaine Lary, directrice d'école, **Pour apprendre à lire, méthode globale,** illustrations de Colette Bregeault, avec la collaboration du Comité technique de l'U.T.O. (Union des Trois Ordres de l'Enseignement), Tours, Maison Mame, 1939, cahier-classeur 18×22, avec 12 p. de texte pour les maîtres et pour les parents et 63 cartons blancs illustrés, avec textes à découper sur carton jaune, pour les enfants.

« Pourquoi la méthode globale de lecture », demande Mme Lary ; et elle expose en propositions brèves, simples, claires « ce qu'elle est ; ses avantages ; le procédé d'enseignement ; le matériel nécessaire ; les exercices pratiques d'utilisation du matériel », exercices groupés par rapport aux perceptions (avec exercices de contrôle) ; aux rapprochements et décompositions ; aux recompositions. Le lien entre la pratique de la vie quotidienne et l'utilité (ou le jeu) de la lecture est très bien noté dans le chapitre final : « Un type de mise en route ». L'auteur s'inspire de ce qui a été écrit de mieux sur ce sujet — la bibliographie le prouve — et son sens pratique est évident. Admirons sa conclusion : « Restons souples : cette méthode, plus qu'une autre, est faite pour l'enfant, et non l'enfant pour la méthode. Restons prudents : on ne passe à de nouveaux textes, on ne donne les feuillets, que si les précédents sont vraiment possédés. Restons optimistes : nos enfants liront joyeusement, ils liront intelligemment, ils liront sûrement bientôt ; à nous d'y mettre aussi : toute notre confiance, toute notre intelligence, toute notre joie ».

Certes, le choix des textes peut être discuté. Je sais des enfants à qui rien de tout cela ne plairait. Pour individualiser vraiment, un choix beaucoup plus grand de textes imprimés serait utile. Mais là n'est pas la question. Ce qui est bon, c'est le principe méthodique : globalisme, cahier-classeur portant pour titre : *Le Livre que fait* (l'enfant inscrira son nom à la suite) et feuillets mobiles pourvus de deux trous et que l'on fixe aux agrafes en demi-cercle au fur et à mesure des besoins. Et, bien entendu, on peut y agrafer d'autres images, d'autres textes, d'autres exercices.

Les illustrations sont sobres, bien venues, légères, linéaires, faciles à comprendre.

Au total, une initiative qu'il faut saluer avec gratitude car elle tend vers cet idéal si important : l'individualisation de l'enseignement.

Ad. F.

Maurice Peers, inspecteur, **Langue parlée et langue écrite,** direction pour l'apprentissage de la langue maternelle, préface de Charles Bally, professeur à l'Université de Genève, Bruxelles, Office de Publicité, 1938, Vol. 14×22 de 155 p., fr. B. 20.

Il est peu d'Ecoles linguistiques plus fécondes que celle de Ferdinand de Saussure. C'est qu'elle part de la réalité des faits : mots et tournures, en relation directe avec la psychologie, celle de l'homme de la rue ou des champs. Langue parlée. En second lieu vient la langue écrite, plus artificielle, plus logique peut-être, mais moins chargée de nuances affectives. En dernier lieu : l'origine et l'étymologie. Or on a souvent procédé en sens inverse, accordant une importance exagérée, à des textes d'il y a 200 ou 2.000 ans et réservant tout son dédain aux tournures et significations actuelles qu'on baptisait du nom de déformations.

Placer un ouvrage sous l'égide de M. Charles Bally, l'un des disciples les plus émi-

nents du maître de Genève, c'est lui assurer un crédit certain. Et, de fait, M. Peers témoigne dans ces pages d'une possession pénétrante de son sujet. Il n'est d'ailleurs pas novice en la matière. Il avait déjà publié « La lecture silencieuse » — et « la Grammaire à l'école primaire ». Enfin, loin d'être un spécialiste borné à son sujet, il est également un psychologue aux vues larges. On a pu lire de lui : « Les théories de Freud et l'éducation » (avec une lettre de S. Freud), « l'Education familiale » (ouvrage primé), etc., etc.

M. Peers s'adresse ici aux maîtres afin de leur enseigner une technique que la plupart d'entre eux ignorent encore. Son champ s'étend de la théorie linguistique et psychologique pure jusqu'à la pratique, celle-ci issue de ses propres expériences, conduites avec l'appui d'instituteurs de son rayon d'action. Son livre : « un bréviaire pédagogique », le mot est de M. Charles Bally ; mot exact, comme aussi ce jugement de M. Fernand Dubois, inspecteur : « Etude poussée, originale et forte ».

Pour ma part j'ai surtout admiré le chapitre : « Les stimulants de l'expression ». On trouve là : jardinage, guignol, self-government, folklore, imprimerie à l'école, coopératives scolaires, fichiers. C'est de la toute bonne pédagogie, mise au service de l'expression parlée et écrite. Et par « écrite » on n'entendra pas, tout au moins au début : littéraire, et jamais : artificielle, insincère. Pas plus qu'on ne forcera l'expression orale dans les moules d'un langage « parisien » : le parler local (sauf locutions fautives) a droit au respect de l'instituteur. Bien jolis aussi les passages sur la « figure des mots » — figure orthographique à respecter, sans pousser ce respect jusqu'à la pédanterie. Et quel jeu attrayant que celui du choix entre diverses formes verbales, jeu poussé jusqu'au travail, certes, mais combien « moins repoussant que les lamentables analyses » d'autrefois ! C'est M. Peers qui nous le dit, avec un sourire qu'on devine. Pédagogie moderne : plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles. Clef et critère en même temps : la joie des enfants.

Ad. F.

Paul et Camille Bouts, **La Psychognomie, Lecture méthodique et pratique du caractère et des aptitudes** à l'usage des éducateurs et des dirigeants, 5e édition, avec 90 autogravures, croquis, dessins et autographes. Editeur : L. de Lamoy, Genval, Belgique, 1931, vol. 21,5×28 de 210 p., fr. B. 40. —

M. Paul Bouts est un ancien professeur d'Ecole normale et membre de la Société belge de psychotechnique ; M. Camille Bouts est docteur en médecine et licencié en philosophie. Ils donnent à Anderghem des consultations médico-pédagogiques avec dépistage des causes d'insuccès dans les études, traitement psycho-physiologique approprié ; adaptation des méthodes aux individualités ; mise en œuvre des dons ; traitement naturiste, pas de médication agressive pharmaceutique et chimique. Ils ont en outre confectionné des films à projection fixe sur les types divers et sur la lecture des caractères, pour conférences. Ils sont, comme on le voit, de grands travailleurs. En outre leur ton est chaleureux. A tout bout de pages, ils interpellent leurs « chers lecteurs » inconnus, tout comme un *speaker* de radio en présence de gens invisibles, impalpables et muets !

Et le contenu de l'ouvrage ? L'opinion de ces lecteurs si aimablement apostrophés variera du tout au tout. Pour les gens très crédules qui se fussent accommodés de la bonne vieille tradition en matière de physiognomonie, cet ouvrage est presque trop scientifique ; pour des hommes de science authentiques, il apparaîtra comme un ramassis de superstitions parmi lesquelles la phrénologie (qui occupe le Livre II, pp. 56 à 149) suscitera avant tout la défiance. Sans parler du jargon spécial à certains milieux dont la science se détourne avec dédain : amativité, consciencioseité, approbativité, secrétivité, constructivité, biophilie, acquisivité, etc. Si ces mots ne vous font pas peur, allez-y !

Au fait : superstition ou science ? — Un peu des deux et, pour le reste, un mélange, à doses égales, d'intuition et d'imagination. Qu'y a-t-il de vrai dans ces thèses ? Pas tout et pas rien. On pourrait en dire autant du symbolisme religieux, nettement catholique : pas tout et pas rien... Leurs idées préconçues orientent l'imagination des auteurs ; si le portrait psycho-mental de Jules César (pp. 115-120) d'après son buste est fort bon, sur la gravure représentant Luther, des protestants liraient tout autre chose que ce que MM. Bouts y ont vu ! Mais si ces derniers y avaient aperçu trop de vertus, auraient-ils reçu l'*Imprimatur* qui figure en dernière page ?

Autre chose : et pourquoi étaler tant d'horreurs, en fait d'illustrations ? Celles empruntées à L. A. Waught sont d'une laideur insigne, alors que j'ai vu récemment un ouvrage allemand analogue où *toutes* les illustrations étaient des photographies : visages, yeux, nez, bouches, etc. !

Pourtant, oui, pourtant et malgré tout, ce livre est utile — en attendant une science plus... scientifique. — La graphologie (pp. 179 à 209) « associée à l'analyse cranio-faciale » permet des diagnostics et des comparaisons personnels. Apprendre à observer, à conclure, ceci est essentiel pour les éduca-

teurs et les parents. Les auteurs l'ont bien vu.

Ad. F.

Pilip J. IDENBURG, docteur en droit, chef de la division de l'Enseignement du Bureau central de statistique, La Haye, **Les Ecoles des Pays-Bas,** Edition van Stockum, La Haye, 1937, vol. 17×24,5 de 82 p.

Brochure de propagande publiée par deux associations culturelles avec l'appui du Ministère de l'Instruction, des Beaux-Arts et des Sciences et une introduction du Ministre lui-même. Beaucoup de belles illustrations d'enfants joyeux et sains et de bâtiments modèles. Mais le texte est loin d'être insignifiant, bien que les chiffres y jouent un rôle. On nous parle de la décentralisation pédagogique qui apparente la Hollande à la Suisse ; des écoles gardiennes, dues à l'intitiative privée avec subvention fréquentes des communes ; des écoles Montessori — une cinquantaine au degré des classes gardiennes, 25 au degré primaire — et Decroly (celles-ci moins nombreuses). Les écoles primaires (44 avec plan Dalton) sont mixtes pour la plupart ; celles qui font exception sont en général catholiques ; (mêmes remarques concernant l'enseignement secondaire). Et voici les classes spéciales pour infirmes ou arriérés ; les écoles pour bateliers et roulottiers. Mentionnons tout particulièrement, à la p. 41, les photos prises dans un lycée Montesssori . Le texte qui s'y réfère est bref, malheureusement : « Il y a des écoles où l'on suit en tout ou en partie le système Dalton. A. Amsterdam et à Rotterdam il y a un lycée Montessori » (p. 39). Je répète que les illustrations sont fort belles ! Celles sur l'enseignement technique, ménager et agricole, en particulier. Le souci de l'hygiène — corporelle, dentaire — et le modernisme des bâtiments qui figurent ici témoignent d'un souci louable de santé physique, qui se justifie particulièrement dans un pays « bas » et humide. Au total : de la propagande, oui ; mais aussi : un beau stimulant à l'adresse des pays qui seraient tentés de s'endormir dans la routine. « Mol oreiller » dont il importe de s'arracher.

Ad. F.

Jeanne TAILLIEN, **Les Aventures de Fantine et de Pantin.** Liège, Ed. Desoer, 1939, vol. 16×24 de 135 p., fr. B. 10. —

Nous avons déjà rendu compte ici de deux ouvrages de Mme Constant Burniaux — qui signe Jeanne TAILLIEN : — « Au bord de la mer » — et : « Pat, Pit et Pot ». Ce dernier livre surtout a rencontré un succès mérité. Forêt, aventures, émotions ; connaissance acquise au travers de la fiction de coins sauvages du pays natal : Meuse, région de rochers et de grottes. Beaucoup de simplicité et de bonne humeur. Une maman qui raconte. Et ce ne seront pas seulement les petits Belges qui y trouveront leur joie.

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ETRANGERES

Albert STEFFEN, **Pestalozzi,** Dornach, Suisse, Verlag für schöne Wissenschaften, 1939, vol. 12×20 de 145 p., fr. S. 5. —

Il s'agit d'une pièce de théâtre. Elle est belle et émouvante. L'auteur en a emprunté les termes à l'histoire, à Pestalozzi lui-même et à ses contemporains. Ecrivain fécond, M. Albert Steffen a déjà publié nombre de romans et de volumes de poésie, neuf ou dix drames et plusieurs essais du fond — j'allais écrire : de son cloître ; non — du fond du sanctuaire de Rudolf Steiner, à Dornach, le Goetheanum, qui est un peu la Mecque de l'anthroposophie. La haute charge qu'il y revêt ne lui enlève rien de ses talents littéraires. Bien au contraire. Elle les affine plutôt. Il sait voir l'essentiel et le dire en termes dépouillés d'équivoque, enrichis de demi-teintes psychologiques. Dans ses œuvres d'autrefois, ses personnages se regardaient vivre, un peu trop ; maintenant ils vivent vraiment. Ajoutons qu'Albert Steffen connaît les écoles nouvelles. Tel de ses personnages, parodiant, semble-t-il, Pythagore, vit dans l'une d'entre elles (imaginaire et qu'il situe au Tyrol). Mais depuis qu'il est le grand chef de l'anthroposophie, tout cela est bien loin derrière lui.

Je ne raconte pas cette pièce. Pestalozzi y vit, entre les différents actes, un certain nombre de rêves et constate que des mobiles terre à terre sont venus fausser sinon sa méthode du moins son esprit, qui fut et doit demeurer l'esprit d'amour. Cette alternance de scènes réelles et de rêves est vraiment originale. Les dialogues entre Niederer, qui reproche à Pestalozzi de n'avoir pas été assez chrétien, et Schmid qui le défend sont d'une allure magnifique. Dans l'un des rêves, il évoque sa femme, Anna, morte depuis longtemps, qui le conduit auprès de Menalk, un ami de sa jeunesse, mourant à Zurich. Dans un autre, on retrouve Schlaggeli, son fils, qui fut, comme enfant, un être chétif...

Les familiers de Pestalozzi aimeront ce livre.

On annonce la publication d'un autre ouvrage du même auteur : « Lebensbildnis Pestalozzis ». Nous en parlerons une autre fois.

Ad. F.

Félice SOCIARELLI, **Scuola e Vita a Mez-**

zaselva, Roma, Signorelli, 1939, vol. 12,5 × 19 de 217 p., Lires : 11. —

Mezzaselva : le milieu de la forêt. C'est à trente kilomètres au sud-est de Rome, en pleines montagnes. Si près de la capitale, on trouve ici une population primitive. Huttes de genêts. On y entre par un trou au ras du sol. La pierre du foyer est au milieu. Ni fenêtres, ni cheminées. On y étouffe dans la fumée. Les chèvres y cohabitent avec les humains. J'y fus en 1926. Un couple d'instituteurs venait de s'y établir. Lui, grand blessé de guerre ; elle, idéaliste pratique, tessinoise ; tous deux d'un dévouement magnifique à leur tâche. Surprise de découvrir dans leur modeste bibliothèque les ouvrages de Claparède, d'Alice Descoeudres... C'est leur expérience d'instituteurs qu'ils racontent dans ce livre prenant et véridique. Ces pages avaient déjà paru, pour la plupart, dans *L'Educazione nationale* de G. Lombardo-Radice, en 1927-28. Une amie a voulu les rééditer. Elle a bien fait.

Ad. F.

Ramón I. Cardozo, **La Pedagogia de la Escuela Activa,** Asunción, Paraguay, 1939, vol. 12,5 × 17 de 383 pages.

Voici le Tome II de cette encyclopédie de l'Ecole active — qui comptera trois volumes en tout — écrite par l'éminent ex-directeur général des Ecoles du Paraguay et ex-professeur de pédagogie et de psychologie infantile. Ce tome a pour titre : « Ce qu'est l'Ecole active », ou « L'Ecole active appliquée ». Théorie, concept, fins et moyens sont exposés avec une minutie, une précision et une clarté parfaites. Excellents, les chapitres où l'on développe le rôle du maître à l'Ecole (p. 114) ; ceux où l'on distingue ce que doit être l'école en ville et à la campagne (p. 172). Milieu moral et milieu intellectuel ne sont pas tout, loin de là. Dans un pays essentiellement agricole et forestier, avec une population guarani à peine métissée de sang espagnol, l'école doit enseigner les travaux manuels, sur la base des matières premières et des besoins du pays (p. 282) et l'horticulture maraîchère, l'agriculture et la silviculture. Le chapitre XVI aborde un autre côté important : « La collaboration du peuple au sein de l'Ecole active » : l'école centre de culture sociale. Il y a là une tâche superbe pour l'école de l'avenir.

Ce que fait la valeur de premier ordre de ce livre, c'est que son auteur est à la fois un psychologue averti et un praticien ; il connaît l'enfant et il a affronté les tâches diverses d'un directeur des écoles d'un vaste pays. Synthèse unique et précieuse.

Ad. F.

Maria de Maetzu, **El problema de la etica, la ensenanza de la moral,** Universidad de Buenos-Aires, 1938, vol. 15 × 20,5 de 278 p.

Il s'agit d'une thèse de l'Institut de Didactique de la Faculté de Philosophie et de Lettres de la capitale de l'Argentine. Beaucoup d'érudition. Mais au lieu de s'y cantonner, l'auteur aborde son sujet par l'actualité : la crise du monde, l'industrie, la démocratie, l'autorité et la liberté, la nouvelle attitude mentale de notre époque. L'effort. La formation du maître. Le foyer, l'école, la vie. Dans la partie historique (pp. 110 à 190) on insiste sur Bentham Nietzsche, Kierkegaard et Bergson. Comme on le voit, il s'agit d'un ouvrage vraiment moderne. Il ne fuit pas les problèmes qui se posent. Au contraire, il propose des problèmes difficiles et tente de les résoudre en recourant à l'éducation fonctionnelle selon Dewey et Claparède. Travail intelligent et solide.

Ad. F.

OUVRAGES SCOLAIRES

pour l'enseignement primaire
publiés par les Éditions BOURRELIER & Cie

Méthodes de Lecture

Entre Amis — Méthode Quénelle — A l'Ecole — Matériel Romain
René et Maria.

Lectures

Joies d'Enfants — Fauvette et ses Frères — La Chaumine
Hors du Nid — Lectures choisies — Proses Modernes
Gens et Paysages de la France du Nord et de la Belgique.

Grammaire

Notre Langue, par H. Mignot, Cours élémentaire (2e année) et moyen
Cours moyen (2e année) et Cours supérieur.

Poésies

Voici des Roses — La Belle Moisson — Pin Pon d'Or
L'Arc en Fleur.

Arithmétique

Cours Chatelet : J'apprends les Nombres — Pour apprendre les Nombres
Cours Élémentaire — Cours Moyen — Cours Supérieur.

Histoire et Géographie

Travail et Civilisation à travers les Ages — Nos Activités
dans leur cadre géographique — Monographies départementales.

Travail Manuel

Le Bois — Le Fer — Travaux divers (Reliure, Électricité, Projection,
Photographie, etc.)

Catalogue franco sur demande.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :
Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin
Château de Greng
près Morat (Fribourg) Suisse

« ASEN » Rue du Jura, 13 GENÈVE (Suisse

Fabrication de Jeux Educatifs et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau
Jeux Educatifs Descoeudres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés
Prospectus sur demande

Jeux éducatifs du Père Castor

MARIONNETTES

DEMONTABLES ET A TRANSFORMATIONS

de Jacques Chesnay

Les têtes, les nez, les yeux, les gaînes sont interchangeables et permettent de composer, avec très peu d'éléments et pour un prix modique, toute une troupe de petits comédiens de bois que les enfants métamorphosent et renouvellent eux-mêmes.

En pénétrant à l'école, les Marionnettes du Père Castor y apporteront de la vie, de la gaîté, de la bonne humeur et se prêteront à la représentation des scènes les plus variées.

Les éducateurs trouveront en elles de précieux auxiliaires pour l'enseignement vivant du français. Ils leur devront aussi une meilleure compréhension psychologique des enfants dont ils découvriront l'âme à travers les petites poupées de bois.

Boîte A	contenant	2	marionnettes	**22 fr. 50**
— **B**	—	3	—	**35 fr.**
— **C**	—	4	—	**45 fr.**

FLAMMARION éditeur, 26, rue Racine, PARIS (6e)

MÉTHODE DECROLY

Collection bleue

Intéresseront tous ceux qui veulent se tenir au courant de la pédagogie moderne

INITIATION DE LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — **Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,** par **G. Gallien** et **L. Fonteyne.**
Cahier n° 2. — **L'observation** et la mesure, par **L. Fonteyne.**
Cahier n° 3. — **L'Association,** par **A. Claret.**
Cahier n° 4. — **L'Expression,** par **L. Fonteyne** et **A. Claret.**
Cahier n° 5. — **Méthode globale,** par **J. Degand.**
Chaque cahier, couverture bleue : **10** fr. La collection de 5 : **40** fr.

Envoi gratuit sur simple demande de notre

CATALOGUE N° 1 : MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES

FERNAND NATHAN

ACTIVITÉS

Bulletin Mensuel d'Information

Le bulletin « Activités » présente sous forme de brefs exposés d'une objectivité rigoureuse, dus à une équipe de spécialistes, l'essentiel des connaissances nouvelles dans les domaines les plus variés et les faits qui, petit à petit, transforment le monde. Il est complété par la bibliographie des ouvrages parus en librairie. Une place importante y est réservée à l'éducation : enseignement, formation intellectuelle et sociale, vie physique.

Le numéro : 1 fr. 75. — Abonnement annuel : 16 fr.

Editions BOURRELIER, 76, rue de Vaugirard, PARIS

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

JUILLET 1939 N° 148
18e ANNEE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

A. Ferrière. — L'éducation nouvelle traverse-t-elle une crise ?
Vial. — L'équipe et la combinaison d'équipes.
Nicolas Smelten. — Une préparation des maîtres pour les écoles nouvelles.
Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle.
Delaunay. — Chronique française.
B. I. E. — Education rurale en Angleterre.
A travers les revues.
Nouvelles diverses.

REDACTION :
Groupe Français d'Education Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5e

ABONNEMENTS :
Éditions Bourrelier et Cie
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5e)

Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

C. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER
Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne **aux Editions Bourrelier,** 76, Rue de Vaugirard, Paris (6e) — C. C. P. Paris 1598-28.

L'Éducation nouvelle traverse-t-elle une crise ?

Le grand pionnier de l'Education Nouvelle aux Etats-Unis, John Dewey, vient de publier un nouvel ouvrage. Le grand vieillard est infatigable. Titre : « Experience and Education » (New York, Macmillan, 1938, vol. 19 × 12 de XIV-116 p., $. 1.25). On retrouve ici l'auteur de « Comment nous pensons », dont le regretté Dr O. Decroly — un autre pionnier de l'Education nouvelle — nous avait donné une excellente traduction française.

« L'Education nouvelle traverse-t-elle une crise ? » A cette question, John Dewey répond : oui. Il faut bien l'admettre, puisqu'on constate une levée de boucliers contre elle, dans bien des pays. (Il est vrai que l'opinion des pays à dictatures ne compte guère en la matière !) Mais John Dewey n'en conclut pas : revenons en arrière. Non ! Mais bien : allons plus avant. L'Education nouvelle — une certaine façon de comprendre l'Education nouvelle — est restée accrochée à mi-chemin. Née d'une réaction contre l'ancienne éducation traditionnelle autoritaire, elle a versé tout naturellement du côté d'un libertarisme excessif. Et pourtant, dès avant la guerre mondiale, les pionniers avaient mis en garde les novateurs contre cette erreur. Ils avaient insisté sur le rôle complémentaire, dans l'éducation de l'enfant, de la différenciation des tendances existantes et de leur concentration. Ils avaient nommé ce double jeu alternatif et constructif la « loi du progrès ». Pourquoi faut-il que, trente ans après, il faille la voix autorisée du Maître américain pour rappeler ces mêmes vérités ?

Le fait est qu'on s'est grisé des mots : spontanéité créatrice », « liberté de l'enfant », « autonomie des écoliers », etc. Or tout cela ne vaut que pour parvenir à la concentration vraie, génératrice d'efforts volontaires. Tout cela ne vaut que si « liberté » veut dire : « libération des tendances supérieures de l'être à l'égard des tendances inférieures », comme la Ligue internationale pour l'Education nouvelle l'a répété sur tous les tons à son congrès mondial de Locarno en 1927. Tout cela ne vaut, au surplus, que pour les types d'enfants dits intuitifs et les types réfléchis ou rationnels, tandis que les types sensoriels et surtout les types constitutivement imitatifs ou conventionnels ont besoin d'être guidés par des psychologues clairvoyants.

On a oublié tout cela. Des preuves ? Qu'on se rappelle le livre de J.-R. Schmid, « Le Maître-Camarade et la Pédagogie libertaire » (analysé dans la revue *Pour l'Ere Nouvelle*, n° 120, août-septembre 1936, p. 219). Plus près de nous, qu'on se souvienne de la thèse d'Albert Ehm, de Strasbourg, « L'Education nouvelle » (même revue, n° 135, février-mars 1938, p. 92) où l'auteur ne fait aucune distinction entre les libertaires déréglés — ceux que la Ligue a toujours dénoncés comme dénaturant les principes de la psychologie génétique — et les pionniers véritables, insistant même bien plus sur ceux-là que sur ceux-ci ! Et il a fallu que l'auteur de ces lignes, dans sa préface, mît en garde le lecteur contre cette confusion dangereuse. Mais le monde — même, hélas, le monde pédagogique, trop souvent — est incorrigible : cette année encore, on a pu lire dans un périodique important de Berne, une sortie aussi violente qu'injuste contre Ellen Key et les pionniers de l'Education nouvelle, attaque basée sur une « expérience personnelle » de son auteur (!) et visant simplement ceux qui méconnaissent totalement l'Education nouvelle authentique, celle qui se fonde sur la psychologie génétique. « Entièrement d'accord, mon cher monsieur, pourrait-on lui répondre ; mais vous vous trompez d'adresse. » Et l'on se demande, en lisant cela, en constatant ces erreurs grossières : « Que font donc les Ecoles normales ? Pourquoi n'enseignent-elles pas la loi du progrès ? Pourquoi tant de jeunes instituteurs, frais émoulus de ces écoles, n'ont-ils jamais entendu parler de John Dewey, du Dr Decroly, etc. ? » (Je viens encore d'en avoir la preuve au moment où j'écris ces lignes).

Il conviendrait de faire coïncider une bonne fois « psychologie génétique » et « éducation nouvelle », aspects théorique et pratique d'une même discipline scientifique, technique et application d'un même art ! Et l'on comprend dès lors la thèse de John Dewey, dans « Experience and Education » : « Il faut aller plus loin, jusqu'au bout de la logique interne de la psychologie de l'enfant ! »

Sous prétexte d'épanouissement des virtualités individuelles, de nécessité pour cela de partir du *dedans* — faits que méconnaissait l'école traditionnelle — on a cru devoir ne plus imposer de contrainte du dehors. « On tint en suspicion (je cite ici un excellent article de René Duthil, paru dans *L'Ecole libératrice*, n° 34, 3 juin 1939, p. 735) l'autorité du maître, celle du livre, celle du passé ; on renonça à organiser des programmes rigides, sous prétexte de respecter la spontanéité et la liberté des élèves, on laissa libre cours à leur fantaisie, à leurs impulsions. Quoi d'étonnant dès lors si, constatant le décousu et le caractère anarchique d'une telle éducation, de bons esprits, et d'autres plus soucieux de politique que d'éducation, demandent le retour à l'autorité !

« Dewey, lui, protagoniste de l'Education nouvelle, prend la parole, non pas pour conseiller aux éducateurs aventureux de battre en retraite et d'adopter un « juste milieu », mais, au contraire, pour les prier d'aller plus avant dans la compréhension et analyse des principes et des conséquences de l'Education nouvelle.

« Tout d'abord, il précise le sens du mot « expérience » en lui donnant son sens biologique de croissance et d'habitude.

« L'expérience d'un enfant, dit Dewey, c'est la résultante de ses dispositions naturelles et du milieu où il vit ; chaque expérience acquise modifie l'individu et l'arme ou le désarme devant l'avenir ».

Donc : « Le maître doit connaître la nature et l'acquis de chacun de ses élèves, il doit asseoir toute acquisition nouvelle sur cette base et provoquer cette acquisition grâce à l'intérêt qu'il sait susciter et au milieu scolaire qu'il sait organiser ; il doit savoir distinguer une « expérience utile », celle qui favorise à la fois le développement normal de l'individu et l'acquisition de nouvelles aptitudes, de « l'expérience nuisible », celle qui entrave la croissance de l'esprit et du corps et gêne les acquisitions nouvelles.

« On voit par là combien le rôle du maître dans les Ecoles nouvelles est beaucoup plus difficile que dans l'Ecole traditionnelle, et on comprend pourquoi il glisse facilement vers l'imitation *à rebours* des pratiques qu'il condamne. Comme Dewey le dit si bien, il ne s'agit pour lui, ni de suivre les sentiers battus, ni de marcher en direction opposée, mais bien de tracer une voie nouvelle ».

Dès lors : « 1. Quelle part doit être faite à l'autorité, à l'expérience du maître pour ne pas nuire au développement normal de l'enfant, mais aussi pour ne pas l'abandonner à des caprices stériles ?

« 2. Quelle part doit-il réserver aux manuels, aux livres, pour que ceux-ci ne risquent pas de substituer la connaissance toute faite à la connaissance vraiment acquise ?

« 3. Quelle part accorder au passé pour, sans tomber dans le conformisme, nourrir utilement l'expérience enfantine ?

« 4. Et, précisément, comment conduire tout son enseignement sous la forme de problèmes à résoudre par l'enfant, ce qui suppose : *a*) que ce problème intéresse l'enfant ; *b*) que celui-ci est apte à le résoudre en exerçant son esprit d'observation, son jugement et son expérience déjà acquise ?

« 5. Quel critérium adopter pour le choix ou l'élimination d'une question, et si ce critérium est celui défini plus haut, de « l'expérience utile », comment organiser le milieu scolaire (bibliothèque, films, disques, radio, coopérative, etc.) pour que ce milieu favorise l'expérience ?

« 6. Comment concilier la liberté individuelle et la liberté du groupe et ne tomber ni dans l'ordre par la contrainte, ni dans le désordre par l'anarchie ? »

A cet égard, Dewey « fait constater, par exemple, comment le jeu, dès qu'il est collectif, implique la règle, règle non imposée par contrainte, mais sollicitée par chaque joueur, comme en témoigne l'exclamation : « C'est pas de jeu ! » ; il s'agit d'introduire une semblable discipline dans la pratique scolaire.

« Au sujet de l'utilisation du passé Dewey signale combien l'admirable livre de Hogben : Les Mathématiques pour tous, a contribué à rendre les mathématiques populaires en montrant qu'elles étaient le miroir de la civilisation. »

R. Duthil signale en terminant « que le grand éducateur Washburne, l'inspecteur réputé des Ecoles publiques de Winnetka, a fait paraître un livre de sciences, entièrement basé sur des questions d'élèves ou sur des constatations d'expériences quotidiennes ; livre qui passionne les élèves parce que tous les chapitres sont abordés sous forme de problèmes et conduits sous forme d'expériences. »

« Dewey reste fidèle à la démocratie pour deux raisons essentielles : parce que, seule, elle s'engage à respecter la personne humaine, donc, implicitement, à en favoriser le plein épanouissement ; parce qu'elle n'accepte aucune autorité émanant des hommes ou des institutions, sans se réserver le droit de la soumettre au contrôle expérimental de la raison. »

Mais pour que la démocratie « joue » favorablement, il ne faut pas qu'elle soit composée de moutons de Panurge, de lecteurs de journaux avec œillères

partisanes. Elle a besoin de citoyens ayant l'esprit critique éveillé. Cet esprit, l'école doit le former.

On parle beaucoup, un peu partout, d'éducation nationale, de formation civique. L'école traditionnelle autoritaire — qui se survit encore ici et là — ne remplissait pas cette tâche. Si l'école publique et la démocratie sont fonctions l'une de l'autre, c'est à l'éducation nouvelle, bien comprise, cette fois, qu'il incombe d'ouvrir la voie. A elle, c'est-à-dire à la psychologie de l'enfant, comme le rappelle opportunément le vieux Maître John Dewey.

Ad. FERRIÈRE.

L'équipe et la combinaison d'équipes

par J. VIAL (1)

Les activités dirigées rendent possible — et nécessaire — un moyen d'action particulier (2) ; en quelques pages, nous nous proposons de le définir, d'en souligner l'intérêt et l'extension.

L'équipe

1. Définition et intérêt.

Les activités scolaires habituelles supposent l'existence d'un groupe homogène dont les éléments s'efforcent d'accomplir, par des moyens identiques, des fins semblables : l'idéal est que chaque élève, au même instant, recherche, comprenne ou exprime, par exemple, la même idée.

Au contraire, les activités dirigées postulent la coexistence d'éléments dont chacun poursuit, selon une méthode propre, un but particulier ; cette « singularisation » s'étend d'ailleurs à l'individu : le groupe A édifie une maison en carton ; le groupe B construit un modèle réduit d'aviation ; dans le groupe B, Pierre achève une aile pendant que Jacques prépare le caoutchouc-moteur : l'unité est non dans l'identité des actions, mais dans le but commun, dans l'acceptation d'une discipline — disons le mot — souriante. Les activités dirigées envisagent donc un milieu plus vrai que la classe ordinaire : l'école s'individualise en partie grâce à la division du travail, mais sous le signe de la solidarité organique : des théories de Dewey aux essais de M. Cousinet, l'expérience en cours annonce une véritable révolution pédagogique. Plus simplement, nous dirons que, nouveau moyen d'action, l'équipe est un groupe d'individus poursuivant, par fractionnement, un but commun.

Est-il nécessaire de marquer l'intérêt de cette méthode ? (3).

M. Auvert, professeur à l'E. P. S. Colbert, écrivait récemment : « Un seul ne peut avoir tous les talents et le but en demande plusieurs. »

Il est vrai que certains ont prétendu que le Français, individualiste, s'accommodait mal de cette socialisation des efforts ; M. Dautry voyait dans ce fait la cause de notre infériorité technique, la complexité entraînant la spécialisation ; mais c'est justement pourquoi il demandait à l'enseignement d'accoutumer les esprits à ce mode nouveau. D'ailleurs, l'enfant y souscrit plus volontiers qu'on ne le croit généralement : le jeu, le sport le prouvent amplement ; un autre chef d'industrie, M. Malégarie, prononçait, le 12 juillet 1938, à l'E. P. S. de Bayonne un discours dont nous extrayons les lignes suivantes :

> Le travail d'équipe offre ce caractère sportif par quoi, dans l'industrie moderne, on pourra donner un intérêt vivant à des besognes monotones. Il développe le sens de la personnalité et de l'autorité... L'adolescent ne saurait être laissé dans l'ignorance des principes de l'économie du monde où il est appelé à vivre.

L'équipe est donc, tout à la fois, un moyen d'*épanouissement individuel* et d'*éducation sociale*.

2. Problèmes pratiques.

Dès l'abord, deux problèmes se posent.

a) Qui assurera la *direction* de l'équipe ?

Nous pensons que cette fonction doit être remplie par un élève ; le rôle du maître sera plus effacé ; selon l'image de Constantin-Weyer, il « aidera l'enfant dans son escalade », il suscitera, il orientera, il ne diri-

(1) Article publié dans la brochure « Activités dirigées » (Editions Bourrelier).

(2) Qui peut facilement être employé dans l'enseignement de la plupart des disciplines (note de la rédaction).

(3) Nous ne saurions trop recommander, à ce propos, la lecture de l'enquête du Bureau international d'Education de Genève.

gera pas. « On peut fonder une discipline sur le respect de la spontanéité de l'enfant et les responsabilités qu'il peut assumer (1). »

D'ailleurs, « éduquer l'enfant, c'est essentiellement lui apprendre à se passer de vous » (A. Berge).

C'est pourquoi, au reste, nous préférerions l'expression « orientées » au mot « dirigées ».

b) Quel sera le *volume* de l'équipe ?

Selon nous, tout dépend de l'œuvre à accomplir : cinq élèves fabriquent un monoplan ; trente élèves participent à la construction de « Normandie ».

Cependant, il y a intérêt à ne pas dépasser le nombre cinq ; pour la réalisation du paquebot, nous avons fractionné notre équipe en petits ateliers (coque, pont, etc.) sous la direction des chefs de chantier relevant du chef d'équipe.

Ces remarques faites, précisons notre pensée, animons une équipe.

I. — Intervention du maître (Incitation, orientation)

1. Il *suscite* la création d'une *équipe*.

2. Il lui *fixe un but* : « vous jouerez cette pièce », ou « vous construirez cet appareil », ou bien « vous édifierez, à l'échelle 1/20, la maison dont voici les dimensions », ou encore « vous fabriquerez le bateau dont voilà la photographie ». (Notons, entre parenthèses, combien nous préférons la photographie au plan ; certes, le plan est nécessaire, mais nous désirons que l'enfant le tire de documents « vivants » ; l'effort de transposition est alors intéressant.)

3. Pour éviter de trop graves erreurs, le maître, enfin, donne des *recommandations très générales* ; il conseille aux enfants d'observer les adultes, de les imiter : « l'école est, plus encore que la vie, la préparation à la vie », dit Dewey.

Ainsi, nous utilisons un mobile d'action bien précieux et fort puissant : le désir qu'a l'enfant de « jouer les grandes personnes ». « L'enfant ne désire rien de plus que de n'être plus enfant », écrit Alain ; cette remarque est fondamentale.

C'est pourquoi nous observons les techniques humaines, les méthodes de travail des adultes ; c'est pourquoi aussi nous partons souvent d'un film de documentation professionnelle ; c'est pourquoi nous donnons à l'équipe des livres de vulgarisation technique ; à titre d'exemple, nous avons pu juger de l'intérêt que présente, pour un « théâtre », les conseils donnés par Dorival.

(1) G. Bertier : *L'Ecole des Roches*.

II. — Choix du chef d'équipe

La meilleure solution est la désignation du chef par les équipiers eux-mêmes ; les enfants sont meilleurs juges que nous ne le croyons ; aussi, c'est presque toujours le plus capable qui est ainsi choisi.

Sans doute, y aura-t-il des erreurs : la discipline du groupe a besoin d'être apprise, et les enfants ne comprendront que peu à peu la nécessité de certaines règles ; parfois, le maître devra désigner lui-même le chef d'équipe.

Mais il ne s'agit, là, que d'une pratique transitoire ou exceptionnelle : il doit y avoir autre chose qu'une simple délégation d'autorité.

Le but reste toujours de faire vivre un groupe où l'esprit collectif — s'épanouissant d'une manière autonome — suffira à l'accomplissement des tâches envisagées.

III. — Rôle du chef d'équipe (direction)

1. Il établit un *plan de travail* ; à cet effet, il peut s'adjoindre un dessinateur ; le maître — le client — accepte ou refuse le plan.

2. Le chef d'équipe rédige un *bulletin de commande* de matières premières (colle, papier, carton, balsa...) ; il remet ce bulletin à l'élève qui gère l'armoire des fournitures ; à partir d'un prix unitaire, un paiement fictif peut être opéré ; le chef d'équipe peut aussi — nous le préciserons — passer à d'autres équipes de la classe des commandes plus importantes (décors, costumes, fractions d'objets, documents, dessins).

3. Le « technicien » embauche ses *ouvriers* ; par le jeu des volontaires, il s'agit de concilier le tempérament des enfants avec les nécessités de l'œuvre à accomplir, il s'agit de faire vivre cette « harmonie entre les goûts et les tâches » dont parle Fourier.

En tout cas, pour la répartition, comme pour le contrôle de la besogne, la vie est fidèlement observée, respectée (au besoin — si l'on veut des documents pour les leçons de calcul — le contrat de travail sera discuté, le tarif établi, la « ventilation » assurée par un comptable).

S'agit-il d'une saynète à jouer ? Le chef d'équipe est « directeur de théâtre » ; il est responsable du programme, de la salle, de la représentation ; il s'adjoint un personnel technique : régisseur, souffleur ; il choisit les auteurs, surveille les répétitions, traite, s'il y a lieu, avec d'autres équipes.

S'agit-il de la réalisation d'une petite automobile ? Le chef d'équipe est « ingénieur » ; il en appelle à des dessinateurs, des ouvriers en châssis, des carrossiers, des monteurs, un peintre.

S'agit-il de l'édification d'une maison ? Le chef d'équipe est « architecte » ; il dirige les terrassiers, les maçons, les couvreurs, les vitriers, le fumiste, le mécanicien, le peintre, le tapissier ; le cas échéant, il désigne, pour l'aider, un chef de chantier.

S'agit-il de la confection d'un journal ? Le chef d'équipe est « rédacteur en chef » ; il répartit la besogne entre ses collaborateurs, fixe le volume de chaque article, en négocie avec d'autres équipes l'illustration ou l'impression.

Cette méthode vaut pour les travaux les plus variés — que nous envisagions la gestion d'une organisation scolaire ou le montage d'une carte de France illustrée — que le chef d'équipe soit metteur en scène ou chef d'atelier — qu'il dirige la constitution d'un dossier scolaire ou la préparation d'une expérience — qu'il fabrique un jouet ou un meuble — qu'il étudie un programme d'excursion ou de fête scolaire — qu'il élabore un projet d'exposition ou un plan de bricolage (ou, pour mieux dire, d'artisanat scolaire).

Gardons-nous de trouver ridicule cette imitation du « monde des grands » : les enfants se chargeraient de nous détromper.

4. Durant l'élaboration de l'œuvre commune, le chef d'équipe aura une fonction permanente de *contrôle*, *coordination*, *modification* même.

En effet, les erreurs seront fréquentes ; il s'agit là de ce que Stern appelle « les tâtonnements préparatoires », utiles au demeurant.

C'est une raison supplémentaire qui commande au maître de s'effacer. Mais, en s'en tenant au rôle de client, de spectateur ou de lecteur, le maître conserve évidemment le droit de critiquer l'œuvre présentée, il laisse aux responsables de l'action commune le soin de remédier aux imperfections ; cette besogne de correction sera d'un sérieux profit intellectuel.

5. Le chef d'équipe rédige avec ses camarades le « *petit journal de vie* » *du groupe*, il y relate, sommairement, les travaux exécutés, les dates de mise en chantier, d'achèvement, le nom de ses collaborateurs, les difficultés rencontrées, les initiatives prises, etc.

IV. — Rôle de chaque exécutant

Cette question est simple ; le principe reste le même : le but est fixé, chaque équipier, comptable d'une fraction déterminée de ce but, recourt à tel moyen qui lui convient.

Deux points sont cependant à préciser.

1. *Discipline de travail.* Notons d'abord que la discipline de l'atelier n'est pas le silence ou la simultanéité de la classe. D'ailleurs, nous n'aurons à redouter ni dissipation, ni gaspillage d'efforts si, par l'appel bien compris au désir de l'enfant de faire œuvre utile, nous faisons régner ce que Maeterlinck appelle « l'esprit de la ruche ».

2. *Participation aux différentes équipes.* Le problème est celui-ci : les équipes sont-elles établies pour l'année ou un roulement s'opère-t-il qui fait passer tel enfant de l'atelier de bricolage à l'imprimerie, du cercle littéraire à la section tourisme ? etc.

A notre avis, c'est, là encore, un cas d'espèce : certaines activités ne durent que quelques séances ; par contre, des enfants ont, toute une année, participé à l'exposition : « Transports à travers les âges » ; l'ampleur de l'œuvre ne les rebutait pas ; il est vrai que cette tâche comportait une variété renouvelée.

Au demeurant, l'intérêt de l'enfant est dans l'axe de la spécialité qui lui est chère ; mais il faut redouter ce caractère obsédant que des psychologues ont noté dans l'examen des jeux ou des dessins enfantins.

Il y a plus : les activités dirigées doivent participer à la formation culturelle de l'enfant, et cela nous conduit à une assez longue parenthèse.

Des éducateurs ont condamné le cloisonnement des disciplines scolaires ; elles font appel à un isolement des facultés qui n'est en rien rationnel, puisque la raison est justement dans l'organisation, dans la « globalisation » de ces facultés.

Il faut d'ailleurs rendre à l'enseignement classique cette justice que, pour des raisons de méthode, il lui est impossible de renoncer au « compartimentage », en fait moins prononcé qu'on ne l'a dit.

Il n'en reste pas moins qu'un effort de « globalisation » intellectuelle doit être opéré : les activités dirigées le permettent qui, en effet, mettent en œuvre « l'enfant total », son goût de l'initiative, son ingéniosité, son sentiment de la responsabilité, sa volonté de parvenir au but, son esprit d'équipe, son amour du jeu créateur, son désir d'imaginer, de parler, de dessiner, d'agir, de vivre en un mot.

Mais cette action globale ne s'oppose-t-elle pas justement à la spécialisation que postule l'équipe ? Ne le nions pas, il y a là une difficulté.

Aussi, l'œuvre achevée, nous incitons les enfants à participer à un travail d'un autre ordre, — et nous les y engageons « par curiosité et attrayance », comme dit Montaigne. Nous n'envisageons pas un roulement systématique entre les équipes, mais nous prouvons à l'enfant qu'il y a parfois beau-

coup d'intérêt dans certains travaux qu'il ne connaît pas.

Ce désir de renouvellement nous paraît essentiel, puisque la culture s'oppose à la spécialisation permanente ; il faut préparer l'homme autant que l'ouvrier ; Dewey l'a dit, nous le verrons mieux à propos du deuxième point de cet article.

La combinaison d'équipes

Il nous faut, avons-nous dit, susciter chez l'enfant le désir de s'intéresser à ce que d'autres font : cette sympathie — précieuse sur le plan moral — facilite en outre la modification des objectifs individuels, donc la participation aux différents groupes.

Pour y parvenir, nous préconisons la « combinaison d'équipes » — méthode qui, d'ailleurs, présentera d'autres avantages.

En effet, l'équipe, bien qu'empruntée à la vie sociale, n'arrive pas à traduire la complexité de cette vie ; nous y atteindrons déjà mieux si nous tentons de faire de la classe le « microcosme » dont parle Dewey : pour ce faire, nous intéresserons plusieurs équipes au même mobile.

1er cas : le but des équipes est identique.

C'est la concurrence qui règle le rapport des différents groupes intéressés ; plusieurs troupes théâtrales auront à cœur d'apprendre au plus vite et de jouer au mieux telle saynète ; plusieurs ateliers devront présenter une maison ou un mobilier de poupée...

Le jury peut être constitué par les autres élèves ; le maître doit veiller à ce que les luttes, souvent passionnées, restent loyales et amicales.

En ce qui concerne la maison, par exemple, nous conseillons le procédé suivant : nous avons vu que nous engagions les enfants à établir un devis, à fixer des tarifs d'embauchage, à payer fictivement les matières premières. Or le maître-client a le droit de choisir le meilleur devis ; les « architectes » seront amenés à modifier quelques travaux, à supprimer quelques accessoires : de la compétition d'équipes naît un esprit d'initiative intéressant.

Afin d'encourager le travail de tous, nous envisageons le groupement des différents travaux individuels ; les pirogues, sur du papier bleu ondulé et entaillé, représenteront une fête nautique près de huttes nègres figurées par des cornets de bonbons retournés, peints et collés ; les maisons seront groupées en village ; les différentes œuvres constitueront une exposition.

2e cas : le but des équipes est complémentaire.

En fait, c'est la pratique bien connue des *centres d'intérêt* que nous allons *évoquer*.

Fournissons des exemples précis de cette association de différents groupes.

1° Dans le cas du *petit journal de classe*, nous avons souligné le rôle du « rédacteur en chef » ; il traite avec le chef de l'équipe des dessinateurs pour l'illustration de certains articles ; il sollicite la collaboration des membres des cercles littéraire ou technique ; il contrôle le travail d'impression fait par le groupe spécialisé ; il négocie avec la coopérative scolaire l'achat de papier ou la vente des journaux.

D'autre part, il accepte les communiqués, invitations ou comptes rendus que lui transmettent les clubs sportifs ou touristiques, les troupes théâtrales, etc...

Enfin, il demande aux relieurs le groupement des journaux en petits livres qui seront donnés à la bibliothèque.

2° A propos de *théâtre*, nous verrons, entre les équipes, une solidarité du même ordre : le directeur de la troupe peut demander au cercle littéraire le texte de la pièce à jouer ; de même, les rôles peuvent être préparés par l'équipe des imprimeurs ; les décors seront mis au point par les dessinateurs et les peintres.

D'ailleurs, une activité plus ample encore est à envisager ; nous solliciterons la préparation d'une petite fête : plusieurs troupes théâtrales y seront intéressées ; le cercle littéraire présentera ses poètes et ses conteurs ; la section musicale se chargera d'une part de la fête ; dessinateurs et imprimeurs confectionneront les programmes ; le groupe technique aménagera la salle ; la coopérative assurera le financement et le recouvrement de la dépense.

3° Nous noterons la même idée au sujet des *créations matérielles ;* plusieurs équipes peuvent collaborer à une œuvre commune : « les monuments à travers les âges », par exemple ; tel groupe fera, en carton, un temple romain, tandis que tel autre édifiera une Tour Eiffel en fil de fer ; les plans ou les peintures de ces différentes créations peuvent être réalisés par les équipes spécialisées. Les œuvres finies sont rassemblées en une exposition, puis cédées au musée de classe.

4° D'ailleurs il est facile d'associer à une idée commune un grand nombre d'élèves. La visite de *Notre-Dame de Paris* nous a permis de faire appel :

à la coopérative, qui a centralisé les souscriptions et payé le prix du transport ;

à la section « tourisme », qui a étudié l'itinéraire ;

au groupe d'études historiques, qui a préparé une petite notice sur Notre-Dame ;

à l'imprimerie scolaire, qui a diffusé ce travail ;

à l'équipe des dessinateurs, qui, durant la visite, releva des croquis ;

aux groupes techniques, qui, à partir de ces croquis ou de photographies, ont réalisé « Notre-Dame en carton ».

Les comptes rendus ont été reliés et donnés à la bibliothèque scolaire.

L'idéal eût même été de réaliser, avec une équipe spéciale, un petit film ; une cinémathèque modeste mais précise est, de la sorte, constituée dans notre école par les soins d'un de nos collègues, M. Bailly.

La visite d'une usine, l'examen d'un pont, auraient autorisé des remarques analogues.

De même, les activités dirigées permettront de relier les différents enseignements : le calcul et le travail manuel (nous l'avons vu à propos de la construction de la maison), l'histoire (ou la géographie) et le travail manuel (ou le dessin), les sciences et le travail manuel...

Mais il est un point plus désintéressé sur lequel nous insisterons : l'aide *à l'équipe sociale.*

Tout d'abord, qu'est l'équipe sociale ? C'est un groupement qui, tous les quinze jours, renouvelle par roulement la moitié de ses membres (tous les élèves y participent donc plusieurs fois) ; son mot d'ordre est *solidarité* — cette solidarité qui a beaucoup plus besoin d'être vécue que d'être démontrée.

Pour prouver l'utilité de l'équipe sociale, du cahier de vie du groupe de notre classe, extrayons ces lignes :

Octobre 1938. Lettre au journal de ... pour avoir les adresses de petits immobilisés de Berck-Plage. — Reçu douze adresses. — Remerciements. — Répartition entre douze camarades de ces douze petits malades. — Envoi d'un livre à un enfant de Berck. — Visite à M., malade de la classe (oranges apportées).

Novembre 1938. Achat d'une fleur pour le père d'un camarade mort. — Les lettres des petits immobilisés sont rassemblées : trois n'ont pas répondu (on leur écrira à nouveau). — Nous participons, par l'achat d'une plante, à l'anniversaire de l'Armistice. — Appel en faveur du vestiaire des « Amis de l'Ecole ».

Décembre 1938. Nous vendons des objets fabriques en activités dirigées au profit de l'Œuvre du Poumon d'Acier (recueilli : 167 fr. 25). — Sept petits immobilisés ont répondu à notre deuxième lettre ; l'un d'entre eux, presque guéri, a promis de venir nous voir ; nous organiserons ce jour-là une petite fête. — Notre camarade L., dont le père est très malade, part en province ; nous allons ramasser de l'argent pour lui offrir son voyage afin qu'il vienne tout de même passer ses examens. — Nous n'avons pas envoyé un cadeau de Noël aux petits immobilisés, on aurait dû. — Nous avons acheté la photographie de L., prise à l'école ; nous l'avons envoyée à sa mère ; elle vient d'envoyer une lettre de remerciements.

Ce relevé — naïf mais sincère — n'est évidemment qu'indicatif. Il nous permet cependant d'expliquer pourquoi nous n'avons pas étudié l'équipe sociale dans la première partie de cet article : c'est que, selon nous, il ne s'agit pas d'une équipe « stricto sensu ».

L'équipe sociale ne vaut qu'en fonction de la classe tout entière dont elle est chargée de traduire, d'animer les intentions morales.

Il ne s'agit pas là d'une spécialisation du travail due à une différence d'aptitudes ; tous les enfants doivent vivre la solidarité : c'est pourquoi, par roulement, tous sont associés à cette œuvre capitale ; c'est pourquoi, plus que toute autre, l'équipe sociale en appelle aux autres groupes de la classe et réalise cette collaboration dont nous parlons.

C'est particulièrement net à propos de la vente des petits objets fabriqués en activités dirigées ; rien ne plaît autant à l'enfant que dessiner, peindre, modeler, construire, s'il sait que les produits de son travail ont une valeur marchande ; mais il y a un danger moral : l'esprit mercantile est fort marqué chez l'enfant ; c'est pour cette raison que nous chargeons l'équipe sociale de vendre, au profit de ses œuvres, les créations des activités dirigées : nous donnons une destination morale aux résultats pratiques de ces travaux communs.

Il y aurait encore beaucoup à dire sur les différentes possibilités de conjuguer les équipes de classe. Mais ce serait limiter en partie l'initiative de chaque école qui, loin de tout dogmatisme, doit *agir* selon son tempérament.

Disons simplement que la solidarité des équipes peut dépasser le cadre de la classe : à ce propos, il y aurait intérêt à grouper les dessinateurs, les imprimeurs, les « bricoleurs »... de toute une école, et ce avec le maître le plus compétent : ainsi se trouveraient résolus les problèmes de discipline et de local.

Dans les grands centres, nous pourrions même en appeler aux écoles voisines ; ainsi seraient possibles la spécialisation des bibliothèques d'écoles, les échanges, l'émulation, les expositions communes, les invitations réciproques...

Quoi qu'il en soit, nous avons le droit de souligner l'intérêt pédagogique de l'équipe ; ce moyen d'action n'évince pas les tâches individuelles qui tendent à l'éducation esthétique, mais, mieux que tous autres, il traduit, modestement, sur le plan scolaire, une éthique humaine et sociale ; ce qu'il faut, c'est développer les qualités mar-

quantes de chaque individu ; c'est lui donner non pas le goût du « loisir », mais le goût du travail créateur ; c'est passionner l'élève pour l'œuvre qu'il va entreprendre ; or, nous ne le passionnerons que s'il a conscience d'imiter cet adulte qu'il voudrait être, donc s'il emprunte au monde des grands ses buts, mais aussi ses méthodes et même ses dénominations.

Au demeurant, nous faisons de la classe un groupement *social* : hétérogène parce que nous y appliquons la division du travail, cohérent parce qu'y règne la solidarité organique : en vue de la vie du groupe, nous mettons en œuvre, solidairement, tous les moyens que le groupe peut nous offrir.

Jean VIAL,
Instituteur.

Une préparation des maîtres pour les écoles nouvelles

Pendant les grandes vacances de 1938, le Centre international des Ecoles Nouvelles avait organisé, à Bruxelles, un « séminaire » sous la présidence de M. Kees Bœke, en vue de mettre au point une série de problèmes d'ordre pratique, parmi lesquels celui de la préparation des maîtres.

Les participants furent unanimes à proclamer qu'il était indispensable d'instituer une initiation méthodique à l'intention des professeurs qui désirent se spécialiser dans l'application des principes de l'éducation nouvelle. Ils furent unanimes aussi à décider que cette formation devait être fondée essentiellement sur une activité personnelle assez étendue, en même temps que sur des études consacrées à la psychologie de l'enfant.

Il fut donc décidé de créer un Cours international de perfectionnement pour les maîtres qui se destinent à pratiquer l'éducation nouvelle. Voici les modalités qui furent adoptées :

1° Pendant les deux premiers trimestres de l'année scolaire, les candidats doivent assister et participer à l'activité d'une école nouvelle, dûment agréée par le Centre international ;

2° Le troisième trimestre sera consacré à deux ou trois stages dans d'autres écoles nouvelles, également agréées par le Centre international ;

3° Pendant ces diverses périodes d'initiation pratique, les candidats doivent suivre des cours de psychologie de l'enfant, ainsi que des leçons ou conférences se rapportant à l'éducation nouvelle ;

4° Mensuellement, les candidats doivent faire un rapport au Comité international sur le travail qu'ils ont accompli, sur les observations qu'ils ont faites, sur les cours et conférences qu'ils ont suivis ; ils doivent résumer brièvement ceux-ci ;

5° A la fin de la période de stage, les candidats doivent présenter une thèse, dont le sujet, choisi par les intéressés, aura été agréé par le Centre.

Un diplôme ou certificat, constatant cette préparation pédagogique supplémentaire, pourra être délivré par le Centre aux candidats qui auront complètement satisfait à ce programme.

Les éléments d'appréciation du Comité exécutif comporteront l'examen des comptes rendus mensuels des candidats et de la thèse qu'ils présenteront, ainsi qu'un rapport demandé par le Centre aux directions des écoles nouvelles où les intéressés auront accompli leur stage principal et leurs stages accessoires.

Les candidats pourront être soumis à des épreuves complémentaires organisées par le Comité exécutif.

En principe, pour être admis à la candidature à ce diplôme ou certificat, il faudra posséder un titre constatant des études antérieures scientifiques et pédagogiques d'un niveau suffisant.

Toutefois, ceux qui ne possèderaient pas semblable titre pourraient être acceptés comme candidats après avoir satisfait, devant un jury désigné par le Comité exécutif central, à un examen de maturité permettant de juger si les intéressés possèdent des aptitudes intellectuelles et une suffisante clarté des problèmes d'éducation pour faire utilement des stages pédagogiques.

On a objecté à juste titre au programme établi tout d'abord, que beaucoup d'écoles nouvelles ne se trouvent pas dans de grandes villes universitaires, et que les candidats qui y feront leur stage n'y rencontreront pas la possibilité de suivre des cours de psychologie, de psychogenèse, de pédologie et de pédagogie progressive.

Il a donc été admis que ces cours pour-

raient être suivis en dehors de la période des stages, ou bien que les candidats pourraient y substituer l'étude des matières requises dans une série d'ouvrages à déterminer sous le contrôle du Comité exécutif.

Enfin, les dirigeants du Centre international des écoles nouvelles ont été unanimes à considérer qu'ils ne pourraient diriger et contrôler des stages et des études accomplis à des distances souvent longues et dans des langues diverses.

Ils ont donc décidé de provoquer la création de Comités nationaux, qui, sous le patronage de la Ligue internationale d'Education nouvelle, et sous la direction du Centre international des Ecoles nouvelles, organiseront et surveilleront le travail pratique et l'initiation théorique des candidats.

Le Comité exécutif central est présidé par M. Kees Bœke, directeur de l'Ecole nouvelle « De Werkplaats », à Bilthoven, aux Pays-Bas. Nous avons la conviction que l'œuvre entreprise sous sa direction aura une influence heureuse — et d'ailleurs nécessaire — non seulement sur la propagation de la pédagogie progressive, mais encore et surtout sur la coordination et l'harmonie des efforts qui s'accomplissent actuellement dans le monde entier pour la réalisation de notre idéal éducatif. Cette préparation spéciale n'est pas réservée et n'est pas exclusivement utile à ceux qui enseignent ou se destinent à enseigner dans les écoles nouvelles ; elle est accessible et convient aussi à ceux qui désirent s'inspirer des principes de l'éducation progressive dans le cadre ordinaire de l'enseignement. Et ce n'est pas le moins précieux des services que peut rendre l'œuvre entreprise par le Centre international.

Nicolas SMELTEN.

Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

(Extraits)

Congrès de Paris

Le programme provisoire du Congrès européen de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, qui aura lieu à Paris du 3 au 10 août, a déjà été envoyé aux secrétaires des Sections et Groupes. Nous espérons vivement qu'ils le feront connaître à tous les membres qui pourraient venir en Europe cet été. En ce moment de tensions et de crises périodiques entre les Nations, des organisations comme la nôtre doivent tenir ferme les liens internationaux qu'ils ont forgés en des jours plus tranquilles. Le prochain congrès doit être une réunion familiale de la Ligue plutôt qu'une série de réunions publiques, et la présence de représentants d'autant de sections et de groupes que possible est par conséquent importante. Nous nous trouvons en présence des difficultés les plus sérieuses qu'ait jamais rencontrées notre mouvement et nous devons nous faire une idée nette du rôle que les éducateurs doivent jouer pour mettre l'idéal démocratique effectivement en pratique.

Les enfants espagnols

Le travail de l'Office international pour l'Enfance continue. Le plan qu'il avait dressé pour l'établissement de « Cités d'enfants » est maintenant hors de question, mais la faim et la misère des enfants espagnols n'ont pas cessé avec la cessation des hostilités. L'Office entreprit immédiatement la tâche difficile d'adapter son organisation aux nouvelles conditions. Le problème principal était d'obtenir que son aide pût atteindre *tous* ceux qui en avaient besoin et non pas seulement ceux qui avaient l'approbation du nouveau régime.

M. Zilliacus, président de la Ligue, fit partie de la délégation internationale qui accompagna les deux derniers bateaux de vivres envoyés à la zone centrale. Les délégués débarquèrent à Valence la veille de la reddition de Madrid. Dans son rapport, M. Zilliacus décrit la distribution rapide et efficiente des 500 tonnes de nourriture qu'ils avaient apportées. Ceci fut rendu possible par le fait que l'organisation avait continué de fonctionner sans interruption malgré le coup d'Etat de Casado. La délégation parvint également à sauver plusieurs centaines de vies en embarquant des personnes en danger de mort sur des bateaux qui les conduisirent en lieu sûr.

Ces deux problèmes — celui de procurer de la nourriture aux enfants en Espagne et celui de venir en aide aux centaines de milliers de réfugiés espagnols, parmi lesquels

il y a 70.000 enfants — sont la préoccupation constante de l'Office international. Il faut améliorer l'installation de ces réfugiés. Les camps français manquent encore de bien des choses indispensables : lits, vêtements ; la nourriture, les médicaments, le savon ne sont pas en quantité suffisante ; le matériel pour l'éducation des enfants fait défaut.

Nous avons si souvent fait appel à la générosité de nos membres pour les enfants d'Espagne (et aussi de Chine, où les besoins sont toujours criants) et ils ont répondu si généreusement à cet appel que nous hésitons à le renouveler. Cependant, nous sommes obligés d'attirer l'attention sur une situation qui persiste spécialement parce qu'il existe une organisation en laquelle nous pouvons avoir une absolue confiance : « J'approuve chaleureusement, écrit M. Zilliacus, les efforts déjà accomplis par notre Office et son organisation sœur, le Comité de Coordination pour l'aide aux réfugiés. J'espère que nos amis de tous les pays contribueront généreusement à ce travail. »

Nouvelles des membres

M. Paul Geheeb. — Le 16 avril, l'Ecole d'Humanité a ouvert sa nouvelle maison au Château de Greng, près du lac de Morat (Fribourg, Suisse). Le discours d'inauguration fut prononcé par le Dr Adolphe Ferrière. Nous souhaitons à Paul Geheeb et à son école beaucoup de succès dans leur nouveau et splendide cadre.

Dr U. S. Gheba. — Comme nous l'avons annoncé dans notre numéro de juillet 1937, le Dr Gheba est retourné aux Indes après une période d'études psychologiques à Londres, muni de plans pour développer les consultations pédagogiques aux Indes. Il a inauguré à Delhi une de ces consultations, qui a maintenant deux années d'un travail appréciable derrière elle. Pour les détails, nous renvoyons nos lecteurs à la rubrique des Indes de ce bulletin.

Senor Luzuriaga qui éditait notre Revue espagnole « Revista de Pedagogia », a été nommé Professeur de Pédagogie à l'Université nationale de Tucuman, en Argentine. Il espère reprendre la publication d'une revue d'Education en Argentine. Nos meilleurs vœux l'accompagnent ainsi que sa famille.

Mme Nemes qui est depuis de longues années l'âme de notre Ligue hongroise, réside pour le moment en Suisse. Notre revue hongroise, « A Jövö Utjain », continue à paraître sous la direction du Dr Maria Baloghy.

M. F. L. Redefer, secrétaire du P. E. A. (Section américaine de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle) espère pouvoir être présent à la réunion de Paris. Il s'occupera à cette occasion du Congrès qui aura lieu en U. S. A. en 1940. Il espère grouper une cinquantaine de pionniers de l'Education pour les inviter à assister l'année prochaine au Congrès américain.

Elisabeth Rotten (Membre du Comité exécutif de la Ligue) prendra part au Cours d'Eté de l'Ecole internationale pour la Paix, au château de Greng, Lac de Morat, Fribourg (Suisse), du 1er au 12 août. Le sujet du cours de cette année sera « Vers de nouvelles conceptions psychologiques et sociales ».

Senora Sola de Sellares, qui fut secrétaire de notre Groupe à Barcelone, est maintenant réfugiée en France. Pendant près de deux ans, avant l'insurrection militaire de juillet 1936, elle a été présidente de l' « Assistance enfantine », organisation qui s'occupait du bien-être des enfants, spécialement des enfants malades. Dès le début de la guerre, l'organisation s'occupa de la création de colonies et de foyers pour les enfants des réfugiés, où ceux-ci pourraient être préparés à jouer un rôle utile dans la reconstruction de leur Patrie. Mme Sola de Sellares est maintenant chargée des colonies d'enfants espagnols installés en France et soutenues par des parrains américains et anglais. L'œuvre qu'elle dirige offre encore une autre occasion pour ceux qui désirent aider les enfants espagnols. Chaque enfant, dans ces colonies, coûte 35 shillings par mois. L'adresse de l'organisation est : Assistance enfantine, avenue de la République, Biarritz (B.-P.) (France).

Sections

ANGLETERRE. — En dépit de la tension internationale, la Section est en progrès constant et exécute méthodiquement son programme. Des groupes locaux viennent d'être fondés à Chesterfield, Ealing, Reading, Wolverton (Bucks) et Great Yarmouth. Le groupe de Chesterfield, qui a étudié la Liberté à l'Ecole, a fait trois rapports, sur « La Responsabilité et le self-Gouvernement », « La Discipline » et « L'arithmétique dans les écoles élémentaires ».

Le groupe d'Ealing a fait une étude sur « Les Ecoles pour la Démocratie, leur construction et leur outillage ». La question a été répartie entre trois commissions, qui ont étudié l'histoire de l'instruction publique à Ealing, les conditions dans les vieilles écoles et dans les écoles modernes d'après guerre. Les trois rapports sont publiés par trois nouvelles commissions étudiant les écoles maternelles, les écoles primaires et les écoles post-primaires.

Le groupe de Reading a choisi les sujets

d'étude suivants : « Les caractéristiques nécessaires aux citoyens responsables d'une démocratie », et : « De quelle manière l'éducation à Reading prépare-t-elle les jeunes à jouer leur rôle de citoyens d'une démocratie ? » Des sommaires des rapports établis par des groupes locaux paraissent maintenant avec régularité dans le bulletin trimestriel de la section. Le secrétaire enverra des exemplaires des rapports originaux, sur demande.

Le Congrès annuel se tiendra à Swanwick, du 20 au 22 octobre. Le thème en sera « L'Education dans la crise mondiale ».

Chronique française

Encore la taylorisation de l'instruction.

Ceci fait suite à une partie de notre chronique de février dernier (pages 55, 56, 57 et 58).

« Article important dont nous aimerions à voir se préciser prochainement la partie constructive » écrit G. Elliot, dans l'*Ecole Nouvelle* (avril-mai 1939).

Nous ne donnerons pas tout à fait satisfaction à Elliot, puisque nous ne reviendrons pas aujourd'hui sur la taylorisation de l'étude de l'orthographe, mais nous tiendrons compte de son désir du précis et du constructif.

Nous ne suivrons pas ainsi les conseils que nous donnait Ferrière au début de notre collaboration à *Pour l'Ere Nouvelle*. Ferrière pensait en effet que *Pour l'Ere Nouvelle* étant une revue d'éducation devait laisser à d'autres organes pédagogiques les questions pratiques d'enseignement.

Mais nous avons écrit dans notre chronique de février que, si les amis de l'*Education Nouvelle* négligent la recherche du rendement « ils risqueront une réaction pédagogique fatale à leur idéal ». Ce risque paraît se préciser, les examens du Certificat d'Etudes primaires ont, depuis, renforcé nos craintes (1). De nombreux échecs ont été attribués à la réforme Jean Zay. De ci, de là, on entend : « L'Ecole nouvelle a du plomb dans l'aile ». Et, parce que les théoriciens de l'Education nouvelle ne se sont pas suffisamment attachés aux détails de la pratique scolaire il est de mode d'opposer leurs théories à cette pratique.

Freinet ne mérite certes pas cette critique mais les idées qu'il expose dans son article « Education et mécanisme » (*Educateur prolétarien*, juin 1939) appellent des réserves. Il s'y agit de l'enseignement du calcul. Sur ce point les pédagogues d'Education nouvelle sont divisés. D'un côté : Mme Montessori — en partie tout au moins —, Washburne et Freinet, qui a fait adapter et éditer en fiches les livrets de Winnetka ; de l'autre côté Dewey et Decroly.

Duthil, dans un article de l'*Ecole Libératrice*, après avoir indiqué qu'à Winnetka l'étude des problèmes vient *après* l'étude de la pratique des opérations, écrivait : « C'est ici que s'ouvre entre éducateurs une discussion : les uns voudraient que soient *d'abord* présentées aux enfants les situations familières impliquant des problèmes, problèmes qui ne peuvent être résolus sans la connaissance des opérations arithmétiques, qu'il faudra donc étudier, les autres, dont Washburne, veulent que les situations susdites ne soient présentées que comme couronnement des exercices y préparant. »

Employant un autre langage, nous pouvons dire : les uns, disciples de l'Américain Dewey, veulent d'abord *motiver* l'étude de la pratique des opérations, les autres font précéder l'étude du *sens* de l'étude de la pratique.

Là ne se borne pas l'opposition. Freinet écrit : « Nous séparons tout ce qui est mécanisme et ne demande pour être acquis aucune compréhension. L'exercice y suffit : suite des nombres, additions, soustractions, multiplications, divisions, règles principales de calcul, géométrie, algèbre, tout ce qu'on appelle parfois mathématiques pures, c'est-à-dire comme en dehors des contingences, permanentes et éternelles ». Et d'un numéro de *l'Ecole Nouvelle*, consacré à la méthode de calcul employée à Winnetka, nous extrayons :

« Il commence l'étude de la division. Il consulte un livre et trouve une simple explication en langage qu'il peut comprendre. L'explication le conduit un pas seulement en avant. Elle lui montre comment il peut calculer par écrit ce qu'il a su faire par un calcul mental intuitif. Elle donne plusieurs exemples bien développés. Charles recouvre chacun d'entre-eux avec un morceau de papier et essaie de les calculer lui-même. Alors il compare son travail avec le travail qui est dans le livre. Après un ou deux échecs,

(1) Toutes réserves faites sur la valeur de contrôle du C. E. P. (Note de la rédaction).

il attrape le « truc » et prend la page des exercices ».

L'explication, dont il s'agit au début de cette citation, est l'explication d'un « truc » non la justification d'un procédé. Pour nous en convaincre, ouvrons le sixième livret de Winnetka, les enfants vont commencer l'étude des multiplications dont le multiplicateur a deux chiffres.

Voici l'ordre des premiers échelons :

1er *échelon* : Multiplication du type 21 × 13. Il n'y a pas de retenue.

2e *échelon* : Multiplication du type 76 × 35. Il y a une retenue.

3e *échelon* : Multiplication du type 70 × 35. Un zéro est placé à la fin du multiplicande.

4e *échelon* : Multiplication du type 32 × 20. Le multiplicateur est terminé par un zéro.

En France ce 4e échelon serait le premier, ce qui permet d'essayer de *faire comprendre* la pratique en expliquant que 13 fois 21, c'est 3 fois 21, plus 10 fois 21 ; que 35 fois 76 c'est 5 fois 76, plus 30 fois 76 ; etc.

Les partisans du mécanisme d'abord et des mécanismes acquis sans compréhension ont leurs raisons.

Freinet écrit : « C'est là (en calcul) que la comparaison avec la bicyclette et l'auto est totale et sans réserve...

...vous ne demandez pas à l'enfant de vous faire des commissions tant qu'il ne sait pas monter à vélo ; il y aurait trop de risques de chutes... Mais quand il a acquis l'automatisme, alors oui, il utilise le mécanisme pour les fins que vous lui indiquerez.

L'opération est le véhicule. Il faut en être le maître, automatiquement, avant de prétendre atteindre un but intelligent et nécessaire ».

Quoi qu'en pense Freinet, la comparaison n'est pas totale et appelle des réserves. Dans le premier cas il y a acquisition d'un mécanisme et utilisation de ce mécanisme ; dans le second cas une autre acquisition est nécessaire pour que le mécanisme soit utilisable par l'intelligence : il ne suffit pas de savoir *comment* additionner, soustraire, multiplier ou diviser, il faut encore savoir quand on doit employer l'une ou l'autre de ces opérations. Dans le premier cas, les exercices ne peuvent être facilités par des explications théoriques ; dans le second cas, comprendre peut aider à apprendre. Enfin comme le fait observer Dewey : « Pour qu'une technique puisse être mise au service de l'intelligence, il faut qu'elle ait été acquise avec l'aide de l'intelligence. »

Il est d'autres raisons encore. Duthil nous signale la suivante : « la plupart des erreurs commises par les élèves dans les problèmes sont des erreurs d'opérations ». Commencer par l'étude de la pratique, c'est commencer par l'étude des difficultés les plus fréquentes. C'est aussi aller du plus fréquent au plus rare que d'étudier la pratique des multiplications du 4e échelon après celle des trois premiers.

C'est enfin aller du plus facile au plus difficile. Un pédagogue russe, V. Emenof a constaté que: « Dans la multiplication, des fautes se produisent très souvent lorsque l'un des facteurs est un nombre avec des zéros au milieu ou à la fin » et nous trouvons semblable constatation dans les bulletins de la Société Binet.

Le problème que pose l'opposition de la méthode logique qu'on s'efforce d'employer en France, à la méthode pratique, résolument utilisée à Winnetka, a été nettement posé par Alina Szeminska dans un « Essai d'analyse psychologique du raisonnement mathématique » :

« Si le pédagogue voit dans l'enseignement de l'arithmétique un moyen de culture de la pensée et qu'il veuille habituer les esprits de ses élèves à raisonner d'une façon rigoureuse et à développer leur sens critique, il est obligé d'établir le programme en rapport avec l'évolution normale de la pensée enfantine.

On peut aussi... Ne plus avoir la prétention de faire comprendre, mais simplement faire *apprendre*. Autrement dit, chercher des méthodes, mnémotechniques, pour que l'enfant puisse enregistrer, d'une façon tout automatique, les techniques des opérations. Ne plus troubler l'esprit de l'enfant par des explications qu'il est incapable de comprendre, mais sacrifier le temps nécessaire à bien fixer les mécanismes ».

Il est évident que A. Szeminska est favorable à la seconde méthode — celle en usage à Winnetka. La raison en est qu'elle a constaté que « la compréhension de certains problèmes et principes arithmétiques fait appel à un raisonnement dont l'enfant n'est pas encore capable... du fait de la particularité de son raisonnement ».

Mais de ce que les enfants ne peuvent tout comprendre, *comme nous*, faut-il conclure qu'ils ne peuvent rien comprendre, *à leur façon*, et que cette compréhension là est inutile à la formation de leur esprit et à l'apprentissage de la pratique des opérations?

Faisons maintenant entendre le son de cloche de quelques partisans de la compréhension.

« Dans un livre scolaire destiné aux en-

fants de 7 à 9 ans, on peut voir le mécanisme de la soustraction avec retenue décrit, mais non expliqué ; l'auteur a même spécifié en note qu'il ne lui « semble pas nécessaire de faire comprendre à ce degré que la différence entre deux nombres reste la même si l'on ajoute une même grandeur à ces nombres ». Cette façon d'agir nous semble erronée ; d'abord la mémorisation est plus difficile lorsqu'elle est purement mécanique et que la compréhension ne la contient pas ; l'enfant hésite, ne sait pas où il faut ajouter ce « 1 de retenue », s'embrouille ; et, conséquence plus grave encore, on ébranle la conviction, qu'il nous paraît essentiel d'enraciner dès le début chez l'enfant, que tout dans *le calcul est clair, sûr, logique* » : C. Zuber-Monod et H. Mieg (Education, sept.-oct. 1938).

Ecoutons maintenant la voix d'une petite fille de huit ans pour laquelle l'heure du calcul était devenue un véritable supplice. A Mme Dumesnil-Huchet qui l'interroge, elle avoue : « Quand je fais bien une opération, *c'est le hasard*, parce que *j'imite* ce qu'on faisait à l'école ; je mets les chiffres à la place où ils se trouvaient au tableau noir. Dans une soustraction, par exemple, j'ai remarqué qu'on ajoute une retenue au chiffre supérieur et une autre au chiffre inférieur qui se trouve sur le côté, alors je le fais. Pour la multiplication c'est la même chose ; *j'imite*, mais je ne sais pas pourquoi je fais cela. Alors, quand j'oublie d'*imiter*, je fais n'importe quoi, je n'y comprends rien ». (*La Nouvelle Education*, février 1929).

Voici, à présent, les doléances d'un spécialiste : « Quand on compare cette attitude des grands élèves à celle qu'ils avaient étant tout petits, lorsque leur intelligence s'éveillait, à l'âge où le mot « pourquoi » revenait sans cesse dans leur conversation comme le leit-motiv d'une symphonie, on ne peut pas ne pas être frappé du changement qui s'est produit dans leur esprit. En entrant à l'école ils voulaient tout comprendre, leur esprit critique ne demandait qu'à prendre son essor; vers la fin de leurs études, au contraire, ils renoncent aisément à comprendre ; leur esprit s'est atrophié. Et alors une grave question se pose : celle de la responsabilité de ce changement, déplorable à tous points de vue.

Me cantonnant strictement dans ma spécialité, j'ai examiné le cycle de l'enseignement mathématique et j'ai pu constater qu'en maintes occasions cet enseignement, *tel qu'il est actuellement pratiqué*, contribue à endormir l'esprit critique des élèves plutôt qu'à l'exciter. Et, fait particulièrement grave, c'est dans le premier enseignement du calcul que l'on rencontre la première cause d'étonnement de l'esprit critique ». Fl. Leroy, Professeur de mathématiques spéciales (Education, mars 1931).

« L'origine du mal, écrit plus loin Fl. Leroy, s'aperçoit aisément : c'est la trop grande complexité des mécanismes des opérations, complexité provenant de leur trop grande perfection, d'une trop minutieuse mise au point ».

Tel était aussi, en 1909, l'avis de Roorda. Quelques lignes extraites de l'article « De l'abus des règles dans l'enseignement des Mathématiqus élémentaires » vont permettre de saisir la pensée de ce pédagogue révolutionnaire : « Le malheur est que les procédés de l'arithmétique, comme tout le reste, sont présentés à l'enfant sous leur forme achevée »... « le fait est que l'enfant qui connaît trop tôt la division sous sa forme parfaite se laisse vivement impressionner par *l'extérieur* de l'opération. Par exemple (je l'ai constaté souvent) il ne saura pas diviser à la manière des Anglais qui placent le diviseur *à la gauche* du dividende »... « la règle trop tôt connue ne permet à l'écolier que de cacher son ignorance véritable. Trop tôt connue la formule est abêtissante. Habitués dès le premier jour aux procédés rapides inventés par les autres, la plupart des citoyens éclairés de notre époque sont incapables, quand leur mémoire a une défaillance, d'employer ces moyens rudimentaires qu'imaginent spontanément ceux à qui l'on n'a rien appris. Si la question présente les embarrasse, ce n'est pas qu'elle soit difficile : leur seul souci est de ne pouvoir se rappeler la règle précieuse qu'appliquait autrefois leur bon maître ». *L'Ecole Renovée*, 6 mars 1909).

Mais, si l'on veut *faire comprendre* aux enfants le mécanisme des opérations, n'en faudra-t-il pas trop retarder l'étude ? G. Richard, en sa *Pédagogie expérimentale*, écrit : « Sans doute il faut graduer le savoir et les exercices, mais l'on enseignerait bien peu de chose si l'on s'imposait l'obligation de ne jamais présenter à la pensée de l'enfant que des connaissances aisées à comprendre et à assimiler. » Le désaccord ne tient-il pas surtout dans la diversité des appréciations sur les possibilités pratiques de compréhension des enfants !

Peut-on *faire comprendre* aux enfants les mécanismes des opérations écrites, afin de les mieux *faire apprendre* ? Comment ?

Fl. Leroy écrit : « Nous devons chercher le remède dans une simplification de ces mécanismes en sacrifiant quelque peu, au besoin, leur concision. Et par ailleurs, pour

qu'ils soient accessibles au raisonnement de l'enfant, il est indispensable qu'ils soient calqués sur l'opération concrète que l'enfant effectuerait de lui-même sur ses bûchettes.

Remarquons que Leroy propose trois moyens et non deux :

1° Une modification de l'écriture habituelle qui sera souvent une complication ;

2° La concrétisation des opérations ;

3° Une modification dans la manière de calculer et la présentation écrite calquée sur l'opération concrète (c'est pour cette raison que Leroy, rejetant la soustraction avec retenue, emploie le procédé de l'emprunt).

Après avoir constaté que « toute explication échouait », Mme Dumesnil-Huchet écrit : « ... J'eus alors l'idée de *construire chaque opération* à l'aide des cubes Camecasse. Je fis ainsi moi-même la découverte qu'une opération est *montable* et *démontable* comme une pièce de mécanique. Je *montai* donc l'opération devant l'enfant, puis la *démontai*, invitant mon élève à en faire autant. Le mystère des retenues dans les soustractions et celui des échelles de produits dans la multiplication s'éclairèrent peu à peu jusqu'à la parfaite clarté. »

De leur côté C. Zuber-Monod et A. Mieg affirment : « Avec la méthode que nous proposons, peu d'explications verbales sont nécessaires ; toutes les opérations faites mentalement pour le calcul écrit sont réalisées *dans le même ordre*, avec des perles et leur enchaînement est rendu *évident*. Il est seulement recommandable de faire faire à l'enfant toute la suite des exercices décrits, car il est utile que l'enfant saisisse la progression logique des opérations et soit bien familiarisé avec l'équivalence : 1 dizaine=10 unités. » Le matériel employé par ces deux pédagogues se compose de baguettes droites, fixées sur des socles en pâte à modeler, assez fines pour qu'on puisse y embrocher des perles : vertes pour les unités, jaunes pour les dizaines.

Constatons leur souci d'ordre, d'enchaînement logique, d'enseignement progressif et lent. Elles écrivent par exemple : « Lorsque l'enfant est *tout à fait à son aise* avec les additions avec retenue, d'une part, et les soustractions sans retenue, d'autre part... on aborde enfin la soustraction avec retenue... ». Ce n'est pas nous qui soulignons : « *Tout à fait à son aise.* »

Remarquons cette finale : « Que l'enfant... soit bien familiarisé avec l'équivalence : 1 dizaine=10 unités. » (Leurs opérations ne dépassent pas la centaine.) Semenof, après avoir relevé certaines fautes fréquentes, écrit : « De telles fautes proviennent principalement d'une mauvaise étude de la numération. Beaucoup d'instituteurs considèrent cette branche de travail comme étant de peu de valeur et ennuyeuse ; ils se dépêchent de passer aux opérations. Le résultat, c'est la faiblesse des élèves dans la pratique du calcul. Non seulement il est nécessaire de travailler soigneusement la numération, mais en outre, il faut tourner l'attention des enfants d'une façon suffisamment fréquente sur la formation des nombres qui font l'objet des opérations arithmétiques, de même que sur les exercices de décomposition des nombres ». Dans l'ouvrage d'A. Szeminska, que nous avons cité, nous relevons aussi : « Il nous était impossible pourtant de lui faire comprendre le sens de cette technique, car elle se montrait incapable de comprendre les rapports entre les unités, dizaines et centaines. »

Comprendre, pour le jeune enfant, ce n'est pas raisonner, profiter des explications verbales, aussi nous voyons le peu de place accordé à de telles explications par les pédagogues que nous avons cités.

Comprendre, c'est voir et faire, agir et prendre conscience des résultats de l'action. Avant d'avoir l'intelligence des *rapports* il faut que l'enfant ait eu un *support* concret, puis que l'*imagination du support* ait suppléé à l'emploi de ce support. C'est dans le domaine de la perception que se développe d'abord l'intelligence enfantine. Comprendre la numération décimale, c'est employer un matériel décimal.

Dans une « Contribution à l'enseignement de la numération » S. Roller nous présente un matériel simple et peu coûteux : « Dans du papier de journal, faire couper au massicot, par un relieur, des carrés de 10 centimètres × 10 centimètres.

Ce dm^2 constituera l'*unité*.

10 unités attachées par une agrafe ordinaire constituent la *dizaine*.

10 dizaines réunies par un « élastique » constituent la *centaine* (*Educateur*, 10 septembre 1938).

Comme 10 centaines pressées auraient à peu près le volume d'un dm^3, Roller représente concrètement le *mille* par un dm^3 en bois.

Je crois qu'on peut classer ainsi les divers matériels employés :

I. Matériels concrets :

1° *Conventionnellement décimal : a*) bûchettes et fagots de dizaine, etc. ; *b*) papiers et liasses de papiers (dizaine, etc.)

2° *Décimal :* Initiateur Camecasse (un bâton complet comprend une dizaine de cubes, en un sens le matériel et auto-correcteur.

II. **Matériel symbolique** de Zuber-Monod et Mieg :

La dizaine n'est pas figurée par 10 unités-perles, mais par une seule perle de couleur différente — nos monnaies présentent aussi ce caractère symbolique. Il existe d'autres matériels symboliques dont celui de Mlle Alessandrini connu en Italie. Cette dernière écrit : « Le symbolisme a sa valeur, non parce qu'il permet la réduction d'un matériel encombrant, mais comme *passage* du cycle de l'observation, riche en éléments perceptibles, à un autre cycle plus élevé » (*Pour l'Ere Nouvelle*, septembre-octobre 1927).

Il n'est pas tout à fait exact de dire qu'avec les jeunes enfants notre enseignement doit être concret, en réalité il doit partir du concret pour aboutir à l'abstrait, et si un matériel tout à fait concret convient le mieux dans un cours préparatoire, il y a avantage, dès qu'on le peut, au cours élémentaire, à lui substituer un matériel symbolique à mi-chemin entre le concret et l'abstrait.

A défaut de matériel symbolique, on peut employer une représentation symbolique des nombres, moins abstraite que la représentation chiffrée, par exemple :

H H I I I
pour 2 3

Plus tard, l'*imagination de ces supports* préparera le passage à l'intelligence des *rapports*, nécessaire à la compréhension des calculs.

Afin de faciliter la compréhension du mécanisme de l'opération écrite maints auteurs ont proposé des modifications de l'écriture habituelle, qui sont des complications provisoires *que l'on abandonne lentement en échelonnant les difficultés.*

Soit, par exemple, 57 × 24.

1er *échelon*

a)	b)	c)
57	57	228
×4	×20	+1140
228	1140	1368

2e *échelon*

$$\left.\begin{array}{r} 57 \\ \times 4 \\ \times 20 \end{array}\right\} \times 24$$
$$\begin{array}{r} 228 \\ 1140 \\ \hline 1368 \end{array}$$

3e *échelon*. Ne différant du précédent que par l'écriture : $\begin{array}{r} 57 \\ \times 24 \\ \hline \end{array}$

4e *échelon*. Différant du 3e par la disparition du zéro du 2e produit partiel.

Nous avons donné de tels exemples de simplification voici quelques années dans un cours de l'Ecole libératrice.

Jusqu'ici il ne s'est agi que de modifications d'écriture, mais on peut aussi, comme nous l'aons indiqué, modifier la manière de calculer et rechercher celle qui peut le mieux *faire comprendre* la transcription écrite de l'opération. De ceci nous allons donner un seul exemple mais cet exemple suffira pour montrer la difficulté et la complexité que soulève le problème du *faire comprendre* appliqué à la transcription écrite des opérations.

Dans la quatrième semaine d'un cours de l'Ecole libératrice, nous écrivions : « ... Il faut que l'opération écrite soit la transcription de l'opération concrète et oblige l'enfant à prendre conscience de ce qu'il a fait concrètement. Il en résulte deux conséquences : 1° la soustraction avec retenue, par compensation, est à rejeter de l'enseignement aux enfants du cours élémentaire, avec lesquels il faut employer la soustraction par emprunt... »

Si nous procédons par emprunt, rien de plus facile en effet que de faire comprendre une soustraction telle que : 64 — 28 en ôtant, *réellement*, 8 unités des 14 unités formées par la réunion d'une dizaine décomposée et des 4 unités du plus grand nombre, puis 2 dizaines (bâtonnets Camecasse ou fagot de bûchettes, etc.) des 6-1, soit 5 dizaines restantes.

Tout au contraire, le procédé habituel par retenue, compensation, nous paraissait difficile à faire comprendre aux jeunes enfants. Sans doute le principe : *la différence...* peut-il être compris par eux mais ceci ne suffit pas pour qu'ils comprennent vraiment que pour *ôter* 28 de 64 il faut ajouter à 64, qui est déjà plus grand que 28, puis ajouter ensuite à 28. Goumy écrit : « ... Le mécanisme graphique de la soustraction avec retenue ne correspond à aucune réalité ; il n'est qu'un artifice. » (L'Arithmétique et la Géométrie à l'Ecole primaire, p. 48.)

Cependant, s'il est aisé de faire comprendre la pratique de la soustraction par emprunt en la concrétisant, on n'aboutit ainsi qu'à faire acquérir aux enfants une mauvaise technique du calcul écrit. Non seulement elle est inutilisable dans les divisions simplifiées, comme le signale Goumy, mais encore le B^tin^ Binet fait observer que la méthode par compensation « montre un avantage marqué au point de vue de la correction et de la rapidité ». Washburne note que l'emploi de la retenue « mène à des résultats plus exacts » et Grosgurin donne les raisons de cette supériorité (*Méthodologie de l'Arithmétique*, page 56).

Il faudrait donc trouver le bon moyen

de *faire comprendre* aux jeunes enfants, en la concrétisant, la pratique de la soustraction avec retenue.

C. Zuber-Monod et H. Mieg s'y essaient avec leurs perles et *ôtent* 28 de 73 sans formuler le principe. A notre avis leur réussite est fort imparfaite et la part de l'artificiel reste trop importante.

S. Roller nous met sur la voie : Pour calculer la *différence* entre les nombres 73 et 38 il réalise concrètement ces deux nombres, l'un en face de l'autre, avec son matériel de papier. « Considérant, écrit-il, la colonne des unités : T 3, t 8. Le grand terme doit toujours être plus grand que le petit terme. Ce grand terme ne vaut pas 3 comme on pourrait le croire, il vaut davantage... il vaut 13. Combien d'unités faut-il ajouter à 8 pour retrouver 13 ? » J'arrête là ma citation, elle suffit à montrer que Roller emploie, assez maladroitement d'ailleurs, *le procédé de soustraction par addition.*

Je dis qu'il l'emploie assez maladroitement parce qu'il le fait sans l'échelonnement indispensable à la compréhension. Imaginez en effet le problème : « J'avais 73 noisettes, j'en ai donné 38, combien m'en reste-t-il ? »

Pour que les enfants trouvent la réponse en utilisant le mode de calcul employé par Roller il faut qu'ils aient préalablement compris que ce qui me reste est égal à ce qu'il me faudrait ajouter à 38 pour obtenir 73. Il faudrait aussi que les enfants aient compris que pour calculer la *différence* de deux nombres on peut calculer ce qu'il faut ajouter au plus petit pour obtenir le plus grand.

R. Paillas, qui rappelait et recommandait ce procédé de calcul par addition dans l'*Emancipation de la Loire-Inférieure*, voici quelques années, avait senti cette nécessité et faisait précéder ces soustractions d'une démonstration : « Un élève déchire un morceau d'une feuille de cahier qu'il avait dans la main. Le morceau qui reste, ajouté à la partie enlevée, donne évidemment la feuille entière tenue précédemment. » Cette démonstration ne suffit pas. On n'aborde la soustraction avec retenue qu'au cours élémentaire, or *c'est dès le cours préparatoire que l'on doit faire comprendre aux enfants intuitivement, à la suite de multiples exercices, de multiples constatations, qu'une même soustraction peut servir à calculer un reste, un excès, une différence, ce qu'il faut ajouter à un nombre pour en obtenir un plus grand.* Au point de vue *sens*, la soustraction est une opération complexe, il convient donc de l'aborder en échelonnant sans hâte cette étude des sens faute de quoi on n'en pourra faire comprendre ni le sens ni la forme.

Au cours élémentaire aussi il faudra échelonner les difficultés. Exemple :

1° *Une retenue qui ne s'ajoute pas : un chiffre significatif est ôté de 0.*

a)	b)	c)
7	7	30
+ 23	+	— 7
	30	

On a : *a*) fait l'addition manuelle et par écrit.

b) effacé le 2e terme de l'addition écrite.

« Pourquoi n'y a-t-il pas de (bûchettes ou cubes, ou...) isolées dans 30 ?

On a réuni 7 (bûchettes ou...) avec d'autres bûchettes (?) et fait un fagot de 10.

Combien a-t-on ajouté à 7 pour faire 10 ? etc.

c) Calculé comme en *a* ou en *b* pour trouver le reste de la *soustraction.*

2° *Une retenue qui ne s'ajoute pas : un chiffre significatif est ôté d'un chiffre significatif.*

a)	b)	c)
9	9	45
+ 36	+	— 9
	45	

3° *Une retenue qui s'ajoute.*

a, b, c) 40 ; a, b, c) 46
— 27 — 19

4°, 5°, etc.

Bien que le procédé de soustraction par addition ne présente pas tous les avantages que lui attribuait Paillas il est employé par les comptables parce que le plus rapide et le plus sûr et nous sommes heureux qu'il soit ainsi possible de le faire comprendre aux élèves de l'école primaire.

La pédagogie française d'hier s'efforçait de faire comprendre pour faire apprendre mais elle le faisait maladroitement, oubliant la complexité du sens et des difficultés pratiques.

La pédagogie américaine de Washburne, en s'attachant à l'étude de ces difficultés pratiques et en les échelonnant a été une réaction utile, mais a commis une autre erreur, en faisant de l'enfant un élève qui imite sans savoir le pourquoi de sa pratique.

Notre pédagogie d'aujourd'hui doit s'ef-

forcer d'allier le *faire comprendre* de l'une au *faire apprendre* de l'autre. Il n'y a pas antinomie, comme semble le croire A. Szeminska, il y a seulement des difficultés qui ne pourront être surmontées que si l'on tient vraiment compte de la mentalité enfantine. *Il faut tayloriser l'enseignement pour la culture et par la culture.*

E. Delaunay.

Information du Bureau International d'Education

Education rurale en Angleterre

Collèges villageois

Nombre de pays attachent aujourd'hui une très grande importance à l'éducation donnée dans les campagnes, le petit campagnard ayant été si longtemps désavantagé par rapport au petit citadin. En Angleterre les collèges villageois du comté de Cambridge suscitent un vif intérêt. Le Rapport Hadow, de 1926, recommandait que les grands élèves fussent réunis en groupements plus nombreux que la petite école rurale où les ressources éducatives sont forcément assez restreintes. Ces recommandations ont eu pour résultat la création dans les campagnes d'écoles primaires supérieures munies d'installations et d'ateliers permettant l'enseignement pratique ménager, le travail du bois, l'enseignement des travaux manuels et d'art appliqué, celui des sciences rurales. Dans le comté de Cambridge — comme le souligne un rapport récent de M. H. Tomlinson, directeur du Collège villageois de Linton — les autorités scolaires locales « ont saisi l'occasion de franchir une nouvelle étape. Les plans des collèges ont été établis en vue de l'accomplissement d'une double tâche : le collège est un centre communal qui abrite — le jour — une école primaire supérieure, tandis que — le soir — il est le foyer de la vie culturelle, sociale et récréative de la population adulte des environs. De nos jours l'organisation des loisirs des adultes est regardée comme une des fonctions essentielles du centre communal. La salle de fêtes, la bibliothèque, les ateliers ont donc des dimensions et un ameublement à la taille des adultes ; la salle de réunions et la salle de conférences leur sont exclusivement réservées ».

Le premier des collèges villageois s'ouvrit à Sawston en 1928, le deuxième à Bottisham et le troisième à Linton en 1937, un quatrième est prévu à Histon. Les trois collèges qui fonctionnent déjà sont des constructions belles et harmonieuses, dans un cadre de beauté naturelle.

Ils ont un mobilier et un outillage très complets. La grande salle est admirablement adaptée aux fêtes et aux représentations dramatiques. Ils possèdent un laboratoire scientifique, divers ateliers, une section ménagère avec cuisine, une salle de couture. Les terrains de jeux sont assez vastes pour servir de centre d'athlétisme à tout le voisinage. Ces collèges facilitent les Cours d'Extension universitaire en leur fournissant un cadre approprié et tout l'outillage nécessaire. Les districts ruraux où la jeunesse trouve ainsi à s'occuper et à se distraire peuvent espérer ne pas voir l'exode des membres les plus intelligents et les plus entreprenants de leur jeunesse. Toutes les salles sont claires et gaies et celles qui servent aux cours les plus importants sont installées de façon à recevoir tout le soleil possible. Le repas de midi est servi dans la grande salle pour la somme de 2 1/2 pence par personne.

L'école primaire supérieure rurale a naturellement une orientation agricole, aussi le jardin scolaire joue-t-il un grand rôle : on y cultive des légumes pour la cantine scolaire ; le jardin d'agrément, pourvu d'une serre pour les semis, permet les travaux pratiques d'horticulture. Grâce à la corrélation étroite qui existe entre le travail des garçons au laboratoire scientifique et leur travail en plein air, une relation vivante s'établit entre les aspects théoriques et pratiques des problèmes d'agriculture et d'horticulture. La gamme des arts et métiers enseignés est étendue : reliure, tissage, gravure sur linoléum, dessin industriel élémentaire, etc. En outre, les garçons font des travaux de menuiserie. Les filles apprennent la couture, la cuisine, le blanchissage et tous les travaux ménagers. L'enseignement scientifique qu'elles reçoivent est en corrélation directe avec la tenue du ménage. Les cours de musique et d'art dramatique sont très suivis. Garçons et filles font de la culture physique tous les jours.

Pour la population adulte, il existe une

société de musique, une société dramatique, un club ménager, des soirées de danses populaires, des cours de culture physique, de coupe et confection, de menuiserie, des conférences d'Extension universitaire, etc. Un bureau local de placement des élèves fonctionne au collège.

(Information reçue de M. H. Morris, secrétaire, Comité de l'Education du comté de Cambridge.)

Préparation des maîtres pour les districts ruraux

— L'Université de Reading, qui possédait déjà une Faculté d'Agriculture très prospère, vient de se lancer dans une voie nouvelle. Son Département de l'Education a créé un cours spécial pour l'Enseignement des Sciences rurales, comprenant des conférences sur les aspects généraux de l'éducation à la campagne, des visites à des écoles rurales, des stages dans ces écoles et l'enseignement pratique de l'horticulture et des travaux manuels. Elle espère y ajouter bientôt l'élevage du bétail.

— Le Collège de Culham, école normale d'instituteurs dépendant de l'Eglise anglicane, situé près de Nuneham, dans le comté d'Oxford, s'est récemment agrandi. En plus des cours usuels des écoles normales, il a pris une orientation nettement rurale. La biologie, l'histoire locale, la géographie, les mathématiques et l'arpentage sont enseignés en fonction de l'agriculture ; pour les travaux pratiques, les agriculteurs et les horticulteurs du voisinage prêtent volontiers leur collaboration.

Le Collège de Culham possède un vaste domaine qui fournit des matériaux pour le laboratoire et où se font les observations météorologiques, les travaux pratiques de biologie et l'étude de la nature ; les jardins fournissent des travaux de jardinage, de tout genre.

Après avoir obtenu le Certificat d'aptitude à l'enseignement, les étudiants particulièrement doués pour l'enseignement du jardinage et de la biologie peuvent passer au collège une troisième année. Les candidats à ce cours doivent être agréés du *Board of Education* et le groupe d'étudiants est, à dessein, peu nombreux. Leur programme comprend des travaux de laboratoire, des travaux de science générale étudiée du point de vue rural ; des travaux d'horticulture en fonction du jardin scolaire ; la fabrication de claies, de ruches, d'appentis, de barrières, de poulaillers. Outre les travaux pratiques exécutés dans les jardins du collège, l'apiculture, l'élevage de volailles, de lapins et de porcs, les étudiants de troisième année font des visites à des fermes et des laiteries modèles, à des cultures maraîchères, et à une école d'horticulture. La lutte contre les insectes nuisibles et les parasites, ainsi que la science du sol ne sont pas négligées.

En 1938, avec l'approbation active du *Board of Education*, il a été créé un cours de perfectionnement de trois semaines traitant des mêmes matières que le cours de troisième année.

A travers les revues

Instruction civique et actualités

L'Ecole bernoise, que rédige à Delémont (Jura bernois) le Dr René Baumgartner, publie, dans son n° 4 du 22 avril 1939, un article suggestif sur la valeur des actualités dans l'instruction civique. On a fait en Suisse, en 1938, une expérience consistant en examens pédagogiques de recrues militaires. L'expert en chef, M. K. Bürki, a présenté sur cet essai un rapport détaillé. Découpons-y les passages suivants :

On se plaint du *manque d'intérêt des jeunes gens* à l'égard de la chose publique. On prétend que les jeunes ne lisent point de journaux, les journaux sportifs exceptés. *Mais demandons-nous donc une fois si nous faisons tout ce qu'il faut pour que s'améliore cette situation et si nous le faisons avec assez d'adresse.* Beaucoup de jeunes gens n'ont jamais ou presque jamais entendu parler, soit à l'école soit à l'école complémentaire, de *problèmes d'actualité* politique et économique. Et l'on s'étonne qu'ils ne s'y intéressent pas d'eux-mêmes ! L'école ne leur a pas aidé, dans la mesure où elle le pouvait, à comprendre ce qui se passait autour d'eux, tout près d'eux et dans le monde. Depuis Pestalozzi, voire depuis bien plus longtemps déjà, on sait que l'homme prend le plus d'intérêt aux choses dont il a lui-même pénétré le sens, qu'il a, si l'on peut dire, *vécues intérieurement*, et que ce sont elles qui façonnent son esprit et par elles qu'il acquiert de solides connaissances.

Il appartient à l'école de guider l'élève dans la bonne voie et de faire ce que Pestalozzi a fait avec les enfants à Stans : *Il s'est entretenu avec eux de la chose publique et*

des événements contemporains. Le sujet de ces entretiens, il est vrai, doit être choisi avec beaucoup de soin et traité avec infiniment de tact. C'est là, abstraction faite de la personnalité de l'instituteur, un élément très important de succès du maître qui donne l'instruction civique.

L'enseignement dans nos écoles et nos écoles complémentaires ne comporte encore trop souvent que des définitions, qui laissent l'élève absolument indifférent. « L'enseignement en instruction civique doit porter sur le présent. *C'est par la synthèse de ses observations et de ses expériences personnelles et non par l'analyse théorique que l'élève doit arriver à la connaissance des rapports qui se manifestent dans la vie économique et celle de l'Etat.* Les actualités économiques et politiques doivent être le point de départ de l'enseignement. « (Plan d'études pour l'instruction civique dans les écoles complémentaires commerciales et les écoles professionnelles du canton de St-Gall.)

L'élaboration scientifique des manuels scolaires

Dans le *Journal scolaire* de Chambéry (Savoie) René Duthil, professeur à l'Ecole normale de Nancy, étudie (dans 9 numéros : 4, 9, 11, 17, 18, 21, 24, 27 et 30 de l'année 1938-1939) « L'Elaboration scientifique des manuels scolaires. Théorie et exemples. »

Les Américains, selon Jean Prévost, savent collaborer. Le travail par équipes est, chez eux, une réalité quotidienne, dans tous les domaines. Chez nous, non. On a toutes les peines du monde à obtenir la coopération d'autrui, en quelque matière que ce soit. René Duthil souligne le fait et nous conduit à Los Angelès, afin de nous montrer comment une série de commissions y a tenté de procéder systématiquement et objectivement à l'élaboration d'un manuel scolaire adapté aux capacités mentales des différents âges, en ce qui concerne le vocabulaire, les nombres, les illustrations, le format, le papier, les caractères, sans oublier... la qualification des auteurs à désigner pour ce travail de rédaction. On en vint, par cette étude préalable, à préciser quels devaient être l'organisation d'un manuel, sa présentation, sa valeur psychologique et pédagogique, l'art de provoquer l'intérêt, la facilité de la recherche. Un travail de ce genre a pour effet d'habituer les maîtres à une activité d'équipe, de provoquer la lecture de quantité de livres de pédagogie, de faire comprendre aux éditeurs sur quelle base ils peuvent apprécier un ouvrage, d'habituer enfin les maîtres à procéder scientifiquement.

Dans sa 2e partie : « Des exemples », R. Duthil nous présente « The Oxford English Course » qui a pour but de faire connaître aux jeunes Anglais l'Empire britannique ; un manuel de calcul pour Ecoles nouvelles des Etats-Unis ; l'ouvrage intitulé « Common science » de Carleton W. Washburne, où l'on a examiné : l'attention à fixer, l'intérêt à éveiller et à satisfaire, la raison à satisfaire, le contrôle et la revision.

La troisième et dernière partie résume l'Enquête du B. I. E. qui a porté sur l'élaboration, l'utilisation et le choix des manuels d'enseignement, et à laquelle 45 Etats ont répondu. Dans sa conclusion, l'auteur déplore aussi bien l'absolutisme qui règne en certains cas en matière de choix de manuels que l'anarchie qui fleurit trop souvent — sans parler de l'incompétence psychologique et pédagogique de certains auteurs de manuels !

Ad. F.

Paul Plottke, psycho-pédagogue, *Courage*, Feuilles de psychologie adlérienne, 2, rue Blainville, Paris, 5e, 5 cahiers de 16 pages, fr. 20, en France. Fr. 30, à l'étranger.

La psychologie d'Alfred Adler (1871-1937) est encore trop peu connue en France. Elle rend pourtant d'immenses services dans tous les pays où l'on établit des services d'orientation pédagogique pour parents et enfants. Car les enfants se présentent souvent à nous spontanément. Et combien de parents, en présence d'un cas difficile, ne savent pas s'en tirer ! Ajoutons, pour les pays où les Ecoles normales n'enseignent pas encore la psychologie adlérienne : combien de maîtres se trouvent aux prises avec des enfants dont ils ne viennent pas à bout !

C'est pour combler cette lacune que M. Paul Plottke a ouvert un bureau de consultations orales ou par correspondance et a lancé sa petite revue : *Courage*. Polygraphiée en 1938, cette revue sera imprimée dès 1939. Nous la recommandons très chaleureusement à nos lecteurs. Ceux d'entre eux qui ont entendu Alfred Adler à notre congrès de Locarno en 1927, ceux qui ont lu ici même l'intéressant article de M. Paul Plottke sur l'éducation musicale (juillet 1938) n'hésiteront pas à lire et à répandre cette publication, modeste encore, mais dont la portée, pour le bien de la jeune génération, pourrait être incomparable.

Alfred Adler propose des moyens extrêmement simples : considérer l'enfant comme une totalité chez qui chaque action et réaction agit sur le tout et le tout sur chaque partie, préférer l'optimisme, orienter les puissances constructives vers l'avenir, vers

un avenir meilleur, favoriser ainsi les compensations apportées aux faiblesses de l'organisme ou du caractère, associer l'enfant au devenir de la collectivité proche ou humaine, l'amener à se rendre utile au bien de tous et à mériter ainsi l'estime. Les moyens négatifs vont à fin contraire du but. Ils conduisent à la mésestime de soi, au découragement, à la névrose. Combien de défauts, si répandus que nous finissons par ne plus les remarquer — tout en continuant à en souffrir — sont dus à un camouflage, à une « surcompensation » illégitime de ce complexe d'infériorité ! L'enfant gâté est la première victime des erreurs qu'il commet et que des parents ignorants ont suscitées... A ces parents je recommande les mots d'ordre brefs et simples de Mme Alice Friedmann, reproduits dans les numéros 4 (p. 40) et 6 (p. 58) 1938 de *Courage*. Toutes les personnes qui s'intéressent au bien de l'enfance se doivent de connaître cette publication et d'en méditer les enseignements.

Ad. F.

Nouvelles diverses

Une Bibliothèque enfantine à Lausanne

En janvier dernier a été créée à Lausanne une Association pour donner suite au vœu de l'Institut international de Psychologie bibliologique de voir établir dans ses locaux une Bibliothèque enfantine modèle. La femme du Directeur des Ecoles de la Ville en est la présidente. La bibliothécaire est une élève et disciple du Dr N. Roubakine. Les organisateurs s'inspirent de « l'Heure Joyeuse » de Paris et d'autres institutions similaires. L'opuscule publié à cette occasion s'ouvre par un appel aux amis de l'Enfance.

« Nos enfants savent-ils lire ? Savent-ils choisir leurs lectures ? Savent-ils faire contribuer leurs lectures à l'enrichissement de leur esprit. » Certes, il ne suffit pas de lire, il faut vivre : vivre, d'une vie riche et pleine, d'où rayonnent beauté, vérité, amour et esprit de justice. Mais précisément celui qui a beaucoup lu, s'il a lu avec discernement et intelligence, saura voir loin dans le passé et loin dans l'avenir. Disons mieux : il saura voir gens et choses de haut.

« Les sympathies et les antipathies du jeune lecteur sont en outre un moyen excellent pour faire connaître aux adultes — parents et maîtres — ses instincts, tendances et intérêts fondamentaux. L'adolescent lui-même forme et forge son caractère au feu de ses sympathies et de ses antipathies. Et quand il s'est déclaré pour le bien et la vérité, quand il a marqué sa répulsion à l'égard du traître ou du menteur, il ne veut pas se dédire : il se sent lié. Lié à un bel idéal de vie. Et ce bien a un nom : c'est la liberté, la vraie, la seule qui ne soit pas esclavage des caprices.

« Est-il vrai que la radio, le cinéma, l'abus du sport constituent pour la lecture intelligente une menace sérieuse ? On l'a affirmé. Les conséquences peuvent en être graves. Faute d'esprit critique — dans le bon sens du terme, — l'adolescent se laissera enrégimenter par les mouvements d'opinion actuels qui s'entredéchirent. Il ne dominera pas la situation. Les dictatures ont su utiliser à leur profit le manque de culture intelligente des masses. Elles ont si bien compris d'où venait pour elles le danger, qu'elles ont interdit certaines lectures, celles qui, précisément, menaçaient d'éclairer l'opinion. »

L'opuscule rappelle que dans les pays — Australie, Etats-Unis, etc. — où l'on a établi des bibliothèques enfantines complétées par des ateliers de bricolage, d'arts manuels d'art dramatique (comme il est question d'en établir à Lausanne au fur et à mesure des ressources), on note une diminution nette de la délinquance infantile. Prévenir, ici encore, vaut mieux que guérir.

La Bibliothèque enfantine de Lausanne est établie au plain-pied d'une ancienne villa, 1, chaussée de Mon Repos, tout près du parc de ce nom — où se trouve le Palais fédéral de Justice — et pourtant tout près de l'Ecole normale, de l'Ecole secondaire de jeunes filles, du Collège classique, du Collège scientifique et de plusieurs écoles primaires. Elle a reçu des autorités scolaires de la ville, des inspecteurs et des instituteurs l'accueil le plus cordial. Le Directeur du Secrétariat vaudois de l'Enfance — affilié à *Pro Juventute* — est l'un des cinq membres du Comité de direction.

Ad. F.

Inauguration de l'Ecole d'Humanité

Le 16 avril a été inaugurée l'Ecole d'Humanité de M. Paul Geheeb et Mlle Elisabeth Huguenin, dans sa nouvelle résidence du château de Greng, près de Morat, dans le canton de Fribourg. Ce château, construit

en 1690 par la famille de Pourtalès, se trouve entre le lac de Morat et les collines boisées qui s'étendent au sud-est. Une célèbre station lacustre se trouve à deux pas ; lorsque les eaux sont basses on peut circuler entre les pilotis préhistoriques. Le château, vaste maison patricienne, se dresse sous de grands arbres. Chapelle romane avec reliefs et vitraux, larges corridors à boiseries de chêne sculpté, escaliers monumentaux dans les deux ailes latérales qui s'avancent du côté du parc, vaste salle empire avec médaillons, lustres et colonnes pleines, on ne peut rêver séjour plus beau pour une Ecole nouvelle. Car une vie simple de travail et d'efforts joyeux peut aussi bien se dérouler dans des locaux où s'étalait le luxe des temps passés. Et jamais la beauté du cadre ne nuira à la recherche intègre de la vérité.

M. Geheeb a ouvert la cérémonie — à laquelle assistaient plusieurs autorités : deux juges du Tribunal fédéral de Justice et des fonctionnaires fédéraux venus de Berne, en tout une centaine de personnes — par un rappel de son idéal constant : préparer l'homme et la femme de l'avenir. Un élève a lu le récit fait par le poète Rilke de sa visite à la Samskola de Gotenburg en Suède. M. Ad. Ferrière a montré les liens qui unissent humanisme et personnalisme. (Un résumé de son allocution a paru dans l'*Educateur* de Genève, n° 19, du 13 mai). Les discours furent coupés de beaux morceaux de musique : piano et chant. Cérémonie émouvante dans sa simplicité.

Puisse l'Ecole d'Humanité retrouver, dans sa nouvelle résidence, l'harmonie intérieure qu'elle avait connue du temps, déjà lointain, de l'Odenwald. F.

Un hommage au Dr Decroly

Il y a eu à la Louvière (Belgique) une « Semaine Dr Ov. Decroly » qui a donné lieu à une publication (10 fr. B., J. Gorain, 11, place Malgrétout, à La Louvre).

La *Revue pédagogique* de Bruxelles, n° 6, mars 1939, en donne un bref compte rendu. On souligne que, « biologiste et psychologue, le Dr Decroly n'entend pas créer, mais guider le développement harmonique de l'enfant en tenant compte de la psychogenèse... L'action de l'éducation doit être justifiée par le besoin de connaître de l'enfant, éveillé par ses intérêts...

L'école active répond aux besoins de formation harmonieuse et complète de l'individu... Sans doute faut-il que l'éducation soit le fruit d'un effort, mais que cet effort soit attrayant pour être productif. La curiosité réelle foncière... L'éducateur a pour principe: obéir à la nature. » C'est là ce que le *Plan d'Etudes* belge tente de réaliser. On a eu le courage de « renverser la vapeur » d' « opérer une conversion radicale. » — « L'ennui a disparu des classes... L'enfant est entraîné à l'observation et, partout, au respect de la vérité. La morale... se manifeste dans les faits. Toutes les expressions... remplissent cette fonction naturelle de l'extériorisation de l'être. » C'est là le vrai moyen de « développer des individualités fortes qui puissent résister aux assauts des tendances dictatoriales, qui soient capables de lutter et même de se sacrifier. »

Mme Decroly a remercié les organisateurs. Elle a souligné le fait que celui qui « fut notre Maître à tous », selon le mot de Mme Charlotte Bühler, eut des vues profondes, non seulement sur la psychologie du petit enfant — qui fut sa plus grande passion — mais aussi sur certaines particularités : l'enfant menteur, les instituts de défense, l'intérêt, l'école rénovée. « Tout comportement humain le passionnait, de l'enfant à l'adulte: la psychologie de l'adolescent, les surdoués, les mieux doués, l'orientation professionnelle », etc. Artiste, il maniait l'archet. Il dessinait. Un enfant a dit de lui : « Le Dr Decroly est le médecin des gens, des bêtes et des choses. »

Cours de vacances de l'école Freinet à Vence (Alpes-Maritimes)

Du 30 juillet au 6 août

Comme les années précédentes, C. Freinet organise à son école à Vence, un cours de vacances d'une semaine, destiné aux éducateurs qui désirent s'initier aux techniques nouvelles dont la Coopérative de l'Enseignement Laïc a été en France l'initiatrice.

Ce cours sera tout à la fois théorique et pratique. Les journées débutent par des démonstrations pratiques avec les enfants. Deux conférences seront faites journellement par E. et C. Freinet.

La soirée, de 21 heures à 24 heures, est consacrée à la discussion.

Un journal de l'école est rédigé, illustré, imprimé, polycopié.

Droit d'inscription : 50 francs

Ménages : 75 francs.

Des arrangements intéressants pour les jeunes (vie à l'Auberge de Jeunesse de l'Ecole, camping, alimentation communautaire) peuvent être prévus pour ceux qui se feront inscrire au plus tôt.

Ecrire à l'Ecole Freinet, Vence (Alpes-Maritimes).

Vient de paraître

LES ACTIVITÉS DIRIGÉES

Introduction, par M. SORRE, Directeur Ens. 1er degré. — **Les textes officiels,** par G. PUGIBET, Inspecteur Académie Adjoint au Directeur de l'Ens. — **L'esprit qui a inspiré les A. D.,** par L. DUMAS, Directeur d'Ecole, Membre du Conseil Sup. de l'I. P. — **Les A. D: ont-elles des précurseurs ?** par E. FLAYOL, Secrétaire Gle du Groupe Français d'éducation nouvelle. — **Les fondements psychologiques des A.D.,** par E.-A. CARROI, Professeur agrégée. — **L'expérience dans l'enseignement du 2e degré,** par H. BOURGOIN, Inspecteur général.

MÉTHODES ET MOYENS. — **L'équipe et la combinaison d'équipes,** par J. VIAL, Instituteur. — **Le travail individuel,** par A. FABRE, Docteur ès-sciences, Inspecteur Primaire. — **L'école à classe unique,** par L. VEREL, Inspecteur Primaire. — **Bibliothèques,** par M. SEILLIER, Instituteur. — **Promenades, excursions, visites,** par E. LEROY, Inspecteur Primaire, et M. CARNIAUX, Directeur d'Ecole. — **L'imprimerie,** par C. FREINET. — **L'aide matérielle,** par M. BALLOT, Inspecteur Primaire. — **Quelques difficultés rencontrées en milieux ruraux,** par L. VERNAY, Inspecteur Primaire.

TYPES D'ACTIVITÉS DIRIGÉES. — **...d'ordre scientifique,** par G. CONDEVAUX, Inspecteur Primaire, Détaché au Ministère. — **...d'ordre technique,** par H. LUC, Directeur Gl de l'Ens. technique. — **...d'ordre historique et géographique,** par A. WEILER, Professeur de Lycée. — **...d'ordre folklorique,** par A. VARAGNAC, Conservateur-adjoint du Musée national des Arts et traditions populaires. — **...d'ordre littéraire,** par M. BOUVIER, Directeur d'Ecole Normale. — **...d'ordre théâtral,** par M.-L. SOUSTRE, Inspectrice Primaire. — **...d'ordre esthétique,** par P. BELVES, Professeur de Lycée. — **...d'ordre musical,** par M. OLEON, Inspecteur primaire.

QUELQUES EXEMPLES DE RÉALISATIONS PRATIQUES. — **Les petits. — Les Activités dirigées dans les écoles de filles. — Le découpage du bois. — Le travail du fil de fer. — Reliure et cartonnage. — La gravure du linoléum. — La décoration du bois. — La tapisserie. — Modèles réduits d'avions. L'électricité. — La météorologie. — La réalisation des plans en relief. — Les activités dirigées au jardin. — Comment créer et faire prospérer une société scolaire forestière, etc...**

Ce cahier commence la deuxième série des **CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE pour l'enseignement du premier degré.**

Etant donné son importance (196 pages grand in-8, 16 × 25) il forme un numéro double 7-8. Le cahier : 18 francs.

Éditions BOURRELIER & Cie

76, rue de Vaugirard, PARIS (6e)

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Château de Greng

près Morat (Fribourg) Suisse

« ASEN » Rue du Jura, 13 GENÈVE (Suisse

Fabrication de Jeux Educatifs et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau
Jeux Educatifs Descoeudres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés
Prospectus sur demande

Jeux éducatifs du Père Castor

MARIONNETTES

DEMONTABLES ET A TRANSFORMATIONS

de Jacques Chesnay

Les têtes, les nez, les yeux, les gaînes sont interchangeables et permettent de composer, avec très peu d'éléments et pour un prix modique, toute une troupe de petits comédiens de bois que les enfants métamorphosent et renouvellent eux-mêmes.

En pénétrant à l'école, les Marionnettes du Père Castor y apporteront de la vie, de la gaîté, de la bonne humeur et se prêteront à la représentation des scènes les plus variées.

Les éducateurs trouveront en elles de précieux auxiliaires pour l'enseignement vivant du français. Ils leur devront aussi une meilleure compréhension psychologique des enfants dont ils découvriront l'âme à travers les petites poupées de bois.

Boîte A	contenant	2	marionnettes	**22 fr. 50**
— **B**	—	3	—	**35 fr.**
— **C**	—	4	—	**45 fr.**

FLAMMARION éditeur, 26, rue Racine, PARIS (6e)

MÉTHODE DECROLY

Collection bleue

Intéresseront tous ceux qui veulent se tenir au courant de la pédagogie moderne

INITIATION DE LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — **Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,** par **G. Gallien** et **L. Fonteyne.**
Cahier n° 2. — **L'observation** et la mesure, par **L. Fonteyne.**
Cahier n° 3. — **L'Association,** par **A. Claret.**
Cahier n° 4. — **L'Expression,** par **L. Fonteyne** et **A. Claret.**
Cahier n° 5. — **Méthode globale,** par **J. Degand.**
Chaque cahier, couverture bleue : **10** fr. La collection de 5 : **40** fr.

Envoi gratuit sur simple demande de notre

CATALOGUE N° 1 : MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES

FERNAND NATHAN

CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE

pour l'enseignement du premier degré

Vient de paraître :

— LES ACTIVITÉS DIRIGÉES. (Voir table page 185.)

En préparation :

— L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, présenté par F. Joliot-Curie, dirigé par A. Goumy, Inspecteur général.

— Le CHANT ET LA MUSIQUE, dirigé par H. Bourgoin, Inspecteur général.

— L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE, dirigé par A. Châtelet, Directeur de l'enseignement du second degré.

— LA LANGUE FRANÇAISE, dirigé par Th. Rosset, ancien Directeur de l'enseignement primaire.

Abonnement aux « Cahiers de Pédagogie moderne », 2e Série ..... **42 francs**
Le numéro des C.P.M., **12 francs.** Sauf « Les Activités dirigées », numéro double ..... **18 francs**
La 1re série de 6 cahiers ..... **56 francs**

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5
Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)
L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »
L'Ecole active. Genève, Editions Forum, Ve éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....
La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)
L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)
Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »
Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50
La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50
L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »
Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »
L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50
Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50
L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »
Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »
Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

Etablissements Dreyfus et Charpentier
Imprimeurs

Le Gérant : Mlle E Flayol.

AOUT-SEPTEMBRE 1939 N° 149
18e ANNEE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

A nos lecteurs.
Dr H. WALLON. — Les Droits de l'enfant.
Hubert FRÈRE. — L'idéal démocratique.
WEBER. — L'idéal démocratique.
MARCAULT. — Les buts de l'éducation ; l'éducation sociale des adultes.
Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle.
BOÈS. — A travers les revues de langue française.
B. I. E. — Expériences scolaires d'éducation sociale en Angleterre.
Nouvelles diverses.
Livres.

REDACTION :
Groupe Français d'Education Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5e

ABONNEMENTS :
Éditions Bourrelier et Cie
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5e)

Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER
Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne **aux Editions Bourrelier,** 76, Rue de Vaugirard, Paris (6e) — C. C. P. Paris 1598-28.

A nos Lecteurs

La remise à une date ultérieure du congrès européen de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle a été une déception pour les amis de la revue Pour l'Ère Nouvelle.

Afin d'atténuer leurs regrets d'une mesure qui a été prise par suite des difficultés rencontrées actuellement pour l'organisation d'une réunion internationale, la revue commence, dès ce numéro, la publication de quelques-uns des travaux qui étaient déjà arrivés au secrétariat. D'autres, qui nous sont annoncés, paraîtront dans les numéros suivants.

La Rédaction.

Nous nous excusons auprès de nos abonnés de faire paraître si tardivement un muméro si peu d'actualité. Déjà composé, et en voie de correction, au moment de la déclaration de guerre, sa parution a été retardée jusqu'à aujourd'hui par les mobilisations et les règlementations nouvelles. Nous le publions tel qu'il était pour ne pas retarder davantage.

Les événements nous obligent à réduire la fréquence des numéros suivants dans lesquels il y aura lieu d'envisager les problèmes nouveaux qui se posent aux éducateurs, et aussi les destinées de la revue. Pour les unes comme pour les autres de ces questions, nous souhaitons vivement recevoir les suggestions de nos fidèles abonnés.

Les droits de l'Enfant

Par le Dr H. WALLON

Rapport introductif au travail de la 2e Commission

Ce rapport ne veut être qu'une introduction à la discussion d'où pourra sortir une déclaration sur les droits de l'enfant.

Pour établir quels sont ces droits il faut envisager dans l'enfant d'aujourd'hui l'adulte de demain. L'enfance n'est, en effet, que la suite des étapes qui permettent à l'individu de réaliser le type de l'espèce. Faciliter son évolution c'est prévoir son avenir, tout en usant de procédés qui répondent à sa nature du moment, afin de lui éviter une contrainte épuisante et de ne pas compromettre ou faire avorter son développement normal.

Dans l'espèce humaine l'enfance se caractérise par sa très longue durée. Les devoirs envers l'enfant en prennent une importance, une nécessité, une signification d'autant plus grandes. C'est non par semaines, comme dans les espèces même les plus proches de l'homme, mais par années qu'il faut compter. Pendant de très longues années l'enfant de l'homme ne peut pourvoir à sa subsistance. Et le nombre de ces années augmente avec la complexité du système social et le niveau de la civilisation.

Cette prolongation de l'enfance répond aux possibilités de progrès que l'espèce et la société offrent à l'individu. Chez l'animal, dont l'adaptation aux nécessités naturelles est quasi immédiate ou rapide, les réactions relèvent d'automatismes plus ou moins indéformables. Le circuit qui les unit aux circonstances et objets extérieurs est strictement défini et comme définitif. Toute la période, au contraire, pendant laquelle il peut rester ouvert rend possibles des formes d'adaptation moins directes, plus étendues et plus diverses. Car ce retard est dû, dans l'espèce, au développement des centres nerveux, qui intercale dans la conduite des disponibilités plus grandes de combinaisons et, dans le milieu social, à la plus grande variété et à la complication croissante des mécanismes techniques, des institutions, des systèmes idéologiques grâce auquels l'homme augmente sa puissance dans le monde.

D'un côté, maturation plus complexe et plus lente des fonctions mentales. De l'autre, matériel plus nombreux et plus abstrait à assimiler. C'est entre ces deux termes que l'éducation a pour but de réaliser l'accord le plus profitable. Le temps de la maturation doit être utilisé, étape par étape, afin qu'aucun circuit partiel ne se forme sans avoir utilisé tout ce qu'il lui est possible d'utiliser pour la plus complète évolution ultérieure de la personne. Le matériel doit être proposé dans les formes et dans l'ordre qui conviennent à chaque âge.

La possibilité pour l'homme de se créer un monde de représentations rendues stables et communicables par le langage, puis de les ramener à des systèmes de symboles qui expriment la nature des choses sous une forme de plus en plus pénétrante et plus efficace, rend sans doute illimités pour l'espèce les progrès de la connaissance, mais plus difficile pour l'individu l'adaptation de son activité aux produits toujours plus diversifiés de l'activité collective. Lâcher l'enfant dans la vie sociale sans l'aider à s'y orienter présente des inconvénients chaque jour plus évidents.

Les devoirs envers l'enfant et, par conséquent, ses droits peuvent donc être rangés sous ces trois titres : *protection, éducation, orientation.*

La manière d'y satisfaire varie avec les types de société. Dans les sociétés du passé l'état rudimentaire des techniques, la limitation des moyens de subsistance entraînaient l'attachement aux coutumes qu'une longue tradition semblait avoir éprouvées : la division des hommes en instruments ou esclaves et en maîtres, l'étroit encadrement de chacun dans son groupe ou sa fraction de groupe. A ce niveau de civilisation il est évident que la société ne pouvait développer dans l'individu celles de ses aptitudes intellectuelles et personnelles qui le dépassaient et n'y trouvaient pas leur emploi. Sans doute, au cours de l'histoire, la forme des sociétés a varié de façon très diverse selon que les conditions de la subsistance collective se transformaient. Mais jusqu'au seuil des temps modernes ont prévalu la distinction des chefs et des producteurs, l'étroite appartenance de la personne à sa catégorie sociale, le sacrifice des innovations à la tradition. De ces principes relevait aussi le traitement des enfants : soins strictement en rapport avec leur place dans la hiérachie sociale, perpétuel appel à leurs instincts grégaires, référence constante au passé.

Pour juger du fascisme ne suffirait-il pas de constater l'importance exclusive et comme fatale qu'il entend attribuer aux origines, dont le présent et l'avenir devraient être moins la conséquence qu'une stricte réplique, la subordination de la libre raison aux exigences du sentiment collectif qu'il prétend instaurer, la dévotion totale aux chefs dont il veut faire la loi des rapports humains ?

Peu importe les motifs dérisoires par lesquels il cherche à justifier cette régression. Elle est la plus grave des mutilations qui puisse être infligée à la personne humaine et elle est d'autant plus redoutable qu'elle peut flatter chez l'enfant ou chez l'adolescent les dispositions qui leur sont momentanément le plus naturelles, les dispensant ainsi de tendre leur effort vers des perfectionnements ultérieurs et faisant d'eux les esclaves d'impulsions qu'une saine évolution réduit. Comment expliquer, par exemple, les traits de brutalité ou de dérision féroce qui déshonorent la jeunesse fasciste ou hitlérienne sinon par l'action de ses éducateurs qui exaltent en elle ce sadisme, cette fureur grégaire contre l'isolé ou le faible dont les germes peuvent se reconnaître au cours de l'évolution infantile ? En dégradant ainsi dans l'enfant l'homme qu'il doit devenir le fascisme commet contre ses droits le plus répugnant des attentats.

Mettre au contraire *tous les enfants,* sans distinction de caste, de nationalité, de race, dans la condition *d'épanouir pleinement leur personnalité,* tel est l'idéal d'aujourd'hui, l'idéal démocratique.

C'est à l'universalité de ce droit qu'ont été surtout attentifs les hommes de la Révolution Française, en insistant sur la notion d'égalité. Ce qui peut être distribué à tous avec le plus d'égalité, pensaient-ils, et ce qui doit devenir un instrument d'égalité, c'est l'instruction. Assurément la nature met entre les enfants des différences d'aptitudes. Mais chacun doit pouvoir courir sa chance, et le mérite ne sera plus opprimé par la naissance. Certains redoutaient pourtant qu'avec l'instruction ne se recrutât une nouvelle caste de privilégiés, et qu'en restent exclus toujours ceux qui, jeunes encore, doivent contribuer à leur propre subsistance ou dont les parents ne sont pas assez fortunés pour les entretenir pendant de longues années d'étude Aussi le législateur proposait-il qu'à l'âge scolaire les enfants fussent pris en charge par la collectivité, élevés ensemble, et que durant cette période les conditions de vie fussent si semblables pour tous que l'habitude de l'égalité devint indestructible. Il croyait pouvoir ainsi conjurer l'inconvénient des inégalités réelles qui attendaient l'enfant au sortir de l'école et dans lesquelles la situation des familles continuerait de jouer le rôle essentiel. Mais, du moins, la Révolution avait-elle aboli tout privilège de race, de nation, de caste héréditaire.

Cependant l'égalité à l'école n'implique pas nécessairement un régime propre à favoriser pour chacun le plus complet développement de sa personnalité. La seule instruction n'y suffit pas non plus. Elle s'est d'ailleurs trop souvent bor-

née à ne requérir de l'enfant que sa docilité, jetant l'interdit sur ses besoins d'initiative et de libre sociabilité, auxquels seuls ses jeux et parfois des actions défendues peuvent donner issue. Ne plus dissocier la culture scolaire et les intérêts de l'enfant, l'activité intellectuelle et les manifestations du caractère, les disciplines éducatives et la formation de la personne, voilà l'essentiel des buts que se proposent les partisans de « l'éducation nouvelle ».

L'un deux, l'Américain Dewey, assimilant aux besoins des personnalités libres le régime démocratique comme leur projection sur le plan collectif, veut pour l'école une structure démocratique. Organisés et vivant entre eux démocratiquement, c'est-à-dire appelés à régler par un libre accord leurs obligations réciproques et les responsabilités de chacun dans l'existence et dans la tâche communes, écoliers et étudiants prendront, pense-t-il, pour la vie l'habitude et le goût de la liberté.

Sans doute y a-t-il dans cet espoir quelque illusion, comme pour l'égalité. Car c'est le problème de la subsistance qui impose la dépendance des uns vis-à-vis des autres et, s'il est loisible d'en faire abstraction entre camarades à l'école, la réalité sociale aujourd'hui se charge vite d'en marquer l'inévitable nécessité. Sans doute aussi est-ce trop exclusivement ramener la formation de la personne à celle du citoyen. Si importants que soient dans l'évolution de l'enfant ses rapports avec la société des enfants, en attendant celle des adultes, d'autres liens puissants l'unissent à son entourage. Non seulement il lui faut s'y adapter différemment aux étapes successives de sa vie, mais les circonstances peuvent très diversement en modifier l'influence. Aux effets des privations matérielles que l'enfant peut endurer à la maison, les maîtres savent bien que peut s'ajouter la trace de conflits affectifs dont l'origine est dans la famille. Des conditions de vie familiale qui soient normales étant nécessaires au développement normal de la personnalité enfantine, elles ne doivent pas être empêchées par des gênes matérielles ou morales qu'imposerait le milieu.

De toutes ces considérations, il suit que la *protection* due à l'enfant aura non seulement à lui éviter la misère qui risque de compromettre son développement physique, mais à veiller sur les conditions de sa vie familiale, soit en remédiant aux obstacles matériels, tels que logement insuffisant, qui la rendent parfois insupportable ou dégradante, soit en instruisant et en conseillant les parents sur les besoins et les dangers de l'évolution affective chez l'enfant.

Son *éducation* devra s'adapter de manière à satisfaire les intérêts et à donner leur plein rendement aux aptitudes de chaque âge, mais aussi à préparer le passage vers l'étape suivante. Elle ne sera pas purement intellectuelle, mais il faut qu'elle suscite toutes les activités qui feront se réaliser par degrés sa personnalité, en se gardant évidemment de prolonger la suprématie de tendances qui, changeant de moyens et d'objets avec l'âge, feraient de lui un monstre. A quelque situation qu'il doive plus tard aboutir, elle le mettra en état de prendre sa part des jouissances culturelles de l'époque. Loin d'être niveleuse, en s'attachant aux aptitudes les plus effacées et en freinant les plus éveillées, elle s'efforcera de favoriser et de stimuler en chacun ses dons naturels, de manière à mettre en évidence les vocations éventuelles. A tout enfant sont évidemment dus les moyens matériels de se réaliser aussi pleinement qu'il dépend de ses dispositions naturelles et de l'époque.

Pour l'emploi de ses aptitudes dans les tâches professionnelles, qui doivent au progrès toujours plus rapide des techniques intellectuelles et mécaniques d'être divisées, diverses et changeantes, l'enfant a le droit d'être *orienté,* afin que lui soient épargnés, dans la mesure du possible, les stériles tâtonnements, les impasses, les échecs, les rebutantes déconvenues. Ce n'est là que l'application systématique et scientifique du principe : l'homme qui convient dans l'emploi qui convient. C'est l'unité rétablie entre l'intérêt individuel et l'intérêt général.

Henri WALLON.

L'Idéal démocratique

Par M. Hubert FRÈRE
Préfet honoraire d'Athénée

Rapport introductif au travail de la 1re Commission

1. La *démocratie*, en tant que mode d'organisation et méthode de gestion des nations, souffre de *discrédit*. Elle est attaquée par ses adversaires traditionnels plus violemment que jamais ; elle est l'objet de doutes chez ses partisans.

2. Cette situation morale tient à ce que dans ces dernières années *les démocraties* ont fait preuve de *faiblesse* sur le plan international, ont souffert de *désordre* sur le plan national en raison de la *faiblesse* du pouvoir.

3. Cependant tous les adhérents de la L. I. E. N. restent convaincus que seules les sociétés démocratiques peuvent « créer le milieu qui convient aux applications des principes de l'éducation nouvelle ». Si bien qu'à leurs yeux tout éducateur qui veut sincèrement « favoriser le complet et harmonieux épanouissement des enfants » doit « contribuer à la défense et à la réalisation de plus en plus complète de l'idéal démocratique » (Prospectus du Congrès).

4. C'est pourquoi il s'agit de voir clairement, dès le seuil du Congrès, si les faiblesses des démocraties tiennent aux *principes mêmes de la démocratie*, ou si les démocraties ne sont que des *apparences de démocratie*.

5. Pour gagner du temps, admettons un certain bien fondé des reproches adressés aux démocraties, et revoyons les principes. Ceux-ci, sauf erreur, sont au nombre de trois, à savoir : une idée inspiratrice, un postulat, un système de conditions nécessaires.

6. La *démocratie* est un mode d'organisation et une méthode de gestion des nations en vue de réaliser, sous le contrôle de tous leurs membres majeurs et normaux, ce qui est reconnu et déterminé par tous ces membres comme leur intérêt général.

7. Il va de soi qu'en fait l'intérêt général ne peut être que *l'intérêt du plus grand nombre possible* des membres de chaque nation — leur majorité ; qu'il est nécessairement *reconnu et déterminé par la majorité* des membres, c'est-à-dire, à la limite inférieure, par 50 % et une fraction voisine de zéro du nombre total de ces membres ; que l'*organisation* initiale, les retouches à cette organisation et la *gestion* quotidienne ne sont susceptibles d'être réglées que par des « corps » limités de constituants, de législateurs, de magistrats, de fonctionnaires et d'agents d'exécution ; qu'enfin le *contrôle* des constituants, des législateurs, des magistrats, etc., exige une constance dans la vigilance, une clairvoyance et une information dont seuls quelques professionnels sont capables. Et l'on ne voit pas d'autre réalisation de la démocratie dans des nations de plus de quelques centaines de membres que le recours qui nous est familier — sans préjudice des indispensables « réformes » — aux parlements, aux Conseils des ministres, aux cours et tribunaux, etc., etc., pourvu que tous les pouvoirs de chaque nation émanent directement ou indirectement de ces nations mêmes et que tous les membres de ces nations aient le droit et le moyen de participer, selon des règles générales, à la constitution de ces pouvoirs, à leur surveillance, à leur renouvellement.

Sous la réserve des « réformes » qu'appellent l'organisation et le fonctionnement actuels des Etats démocratiques, il semble bien que les partisans de la démocratie authentique acceptent le fait général que nous venons de décrire.

8. Le *postulat* implicite à la thèse démocratique est que tout être humain normal et adulte a, du seul fait qu'il est un homme, l'intelligence de toute situation humaine ; que les affaires humaines n'ont rien de mystérieux pour un homme ; que tout ce qui, dans les choses humaines, est compréhensible à un homme l'est à tout homme généralement parlant ; partant, que tout adulte normal peut, dossier en mains, et pourvu qu'on le lui commente loyalement, juger congrûment de tout ce qui concerne les hommes considérés isolément ou en groupes. Ainsi tout membre d'une nation peut normalement reconnaître et déterminer l'intérêt général de cette nation et en contrôler le respect par les organisateurs et les gestionnaires de l'Etat.

9. Ce postulat est battu en brèche par les adversaires de la démocratie qui estiment

que seule une élite — une *élite politique* — a, dans chaque nation, une intelligence assez élevée, assez avertie et assez libre pour juger congrûment de l'intérêt général et de sa sauvegarde par les « pouvoirs ».

10. Mais à quels signes *reconnaître l'élite* politique d'une nation ? Chaque « classe » trouve sans peine des arguments démontrant qu'elle est l'élite de la nation, partant son élite politique. Et historiquement on se souvient que les pouvoirs ont été assumés tour à tour sinon simultanément, ici par une caste militaire, là par un corps religieux, ailleurs par un groupe économico-financier, ailleurs encore par une minorité idéologique, etc., etc., et que chacun de ces corps, groupes, castes, etc., s'est affirmé l'élite politique de la nation, déclarant au surplus n'avoir en vue que l'intérêt général — le sien. Or s'il y a eu des « grands siècles » oligarchiques, leur « envers » a toujours été si douloureux, si humiliant pour la personne humaine — sauf celle des bénéficiaires, et encore ! — qu'il n'est possible de vanter les « anciens régimes » et leurs « élites » qu'à coups de dissimulations et de mensonges.

11. C'est pourquoi les partisans de la démocratie demeurent fermement attachés à leur postulat. Et certes ils se rendent compte qu'ils ne peuvent le poser que par un acte de foi, et qu'il est marqué de quelque *mysticisme*. Mais toute action est mystique en son origine, et les « démocrates » acceptent une hypothèque inséparable de la condition humaine. Et puis, ils se sentent en bonne compagnie, ayant pour eux Socrate et Descartes, ces claires raisons : Socrate qui tirait des théories politiques de la pensée ingénue d'un esclave ignorant ; Descartes qui pensait que le bon sens était la chose la mieux partagée du monde.

12. Les « démocrates » sont prêts à reconnaître aussi que la *majorité psychologique* est rare dans l'homme, que la bêtise, l'inconscience, la fourberie et même la méchanceté courent les rues, et qu'un Socrate ne fait pas à chaque carrefour l'éducation permanente des humbles et des superbes. Mais ils sont assurés que la méchanceté et la bêtise tiennent à l'hérédité et à l'éducation, que l'inconscience tient au défaut habituel de responsabilités, que la déloyauté est, chez les humbles, fille de la lâcheté sociale, chez les superbes, fille de l'intérêt égoïste ; que l'hérédité peut être améliorée, l'éducation redressée, l'inconscience convertie en conscience, la lâcheté sociale libérée de ses causes, l'intérêt égoïste vaincu. Tous progrès moraux, psychologiques et physiologiques dont la seule allusion fait ricaner les adversaires de la démocratie et reculer ses partisans un peu tièdes ; mais progrès que les « démocrates » sincères considèrent d'un œil tranquille.

13. Il leur semble, en effet, qu'au point de développement atteint aujourd'hui par les sciences et les techniques de la matière, de la vie et de l'esprit, rien — si ce n'est une certaine organisation de l'économie — ne s'oppose plus à ce que chaque homme soit assuré, sans conditions, de son pain et de son gîte, partant de sa pleine liberté de contrôle et de critique à l'adresse des pouvoirs ; que peu de chose empêche que chaque enfant soit pourvu à coup sûr de santé, de clairvoyance, d'intelligence et de générosité ; et que, partant, les *conditions de la démocratie* sont réunies ou bien près de l'être.

14. Affirmer pareille conviction, c'est dire que la démocratie n'est *pas encore réalisée* et que les démocraties ne sont que de grossières approximations. Pour qu'elles deviennent ce qu'elles se prétendent, il faut en dernier ressort que, de purement politiques qu'elles sont, elles deviennent sociales ; que l'exploitation des savoirs et des procédés industriels et agricoles les plus perfectionnés, fils de la cité tout entière, ne s'accomplisse plus au seul profit de ceux qui la pratiquent ; que l'état de « guerre blanche » où nous vivons fasse place à une paix internationale véritable, afin que les ressources puisées au cœur des nations servent au bien-être général, non à la préparation de ruines sans nom ; qu'enfin les gouvernements se libèrent des traditions monarchiques où la gloire des dynasties — devenue la fausse gloire des nations — fait la loi. Et tout cela n'est certes pas l'affaire d'un congrès d'éducateurs ; si bien qu'il ne serait pas permis de lui consacrer plus que des allusions fugitives. Mais ces allusions sont indispensables puisque leur objet est la condition dernière de la réussite finale de toute rénovation éducative ; et les tenants de l'éducation nouvelle doivent s'y attacher par ailleurs.

15. Mais dans le cadre des conditions de cette éducation, les tenants doivent consacrer le plus pur de leurs efforts à l'instauration de l'eugénique physique et morale, en tant que moyen de l'accroissement de la santé du plus grand nombre, et de leur libération affective, sensorielle, intellectuelle et appétitive ; toutes conditions secondes de la possibilité de l'authentique démocratie. Et l'on voit aussitôt quelles espérances nous apportent la physiologie hormonale, la psychologie freudienne, la pédagogie... nouvelle.

16. La fin, certes, de l'entreprise démocra-

tique ne paraît pas proche, et de puissantes traditions réactionnaires freinent et paralysent tous les efforts pour l'atteindre. Mais le devoir des éducateurs nouveaux et des « démocrates » est à la fois de sauver les démocraties en dépit de leurs défauts, en vue de les amender socialement, afin de les rendre aussi complices que possible de l'éducation qu'ils prônent.

Le passé nous est en horreur. Il ne peut être question de reculer. D'autre part, il n'est pas trop tard, parce qu'il n'est jamais trop tard. C'est pourquoi nous devons aller de l'avant pour les démocraties au profit de l'éducation nouvelle, pour l'éducation nouvelle au profit de la démocratie.

Le 16-7-39. H. FRÈRE.

L'Idéal démocratique

Ce qu'il est et ce qu'il n'est pas. -- Comment les éducateurs doivent s'en inspirer.

Par M. WEBER, agrégé de l'Université

I

Communication à la 1re Commission

Quand on parle de *démocratie*, on pense d'abord très légitimement à la *forme du gouvernement*, à l'organisation des pouvoirs publics. A ce point de vue, le régime démocratique est celui dans lequel c'est l'ensemble du peuple qui exerce la souveraineté. Comme on le dit souvent, c'est le gouvernement *du* peuple, *par* le peuple et *pour* le peuple. Ce pouvoir souverain peut parfois être exercé directement, comme dans certains cantons suisses. Mais, le plus souvent, il l'est indirectement, par la désignation de représentants : d'où le nom de régime *représentatif*.

Ceci pose toutes sortes de questions concernant l'organisation du suffrage et l'éligibilité, les relations entre les électeurs et les élus, les droits, les attributions et les devoirs des représentants, les rapports mutuels des pouvoirs constituant, législatif, exécutif, judiciaire, la structure du régime parlementaire, la désignation et les prérogatives du chef du gouvernement, etc. Il n'y a pas lieu d'examiner ici toutes ces questions, et notamment d'étudier pourquoi une monarchie peut être démocratique (du moins jusqu'à un certain point) comme en Angleterre, et une république peut être une dictature, comme en U. R. S. S., ou en Italie.

Si on essaye d'atteindre ce qu'il y a d'essentiel dans le régime démocratique, il semble bien qu'il s'agit toujours d'une organisation dans laquelle des représentants, *librement* désignés par le peuple souverain, ont la double mission d'*exercer le pouvoir législatif* et de *contrôler le pouvoir exécutif*, ce contrôle entraînant, en général, la responsabilité des ministres devant le Parlement (bien que cette sanction n'existe pas toujours). On ne peut pas qualifier de démocratique un régime où le Parlement se dessaisit de son pouvoir de contrôle — et encore moins un régime où les mandataires du peuple délèguent au gouvernement le pouvoir législatif (quelle que puisse être d'ailleurs la position politique de ce gouvernement). On ne peut pas non plus qualifier de démocratique un régime où le Parlement et les partis politiques subissent des influences occultes, qui ne sont pas nécessairement les seules influences capitalistes — ou dans lequel les possibilités d'être candidat aux suffrages populaires sont entourées de restrictions telles qu'elles dépendent plus ou moins entièrement de l'arbitraire gouvernemental ou administratif.

II

Même en s'en tenant à ces vues purement politiques, on aperçoit que le problème de la démocratie est en relations étroites avec celui de l'éducation. Car le gouvernement par le peuple suppose essentiellement des citoyens instruits, éclairés, capables de s'informer avec exactitude, clairvoyance et esprit critique au sujet des événements qui se déroulent aussi bien à l'extérieur des frontières qu'à l'intérieur du pays ; — capables aussi de résister aux entraînements affectifs et passionnels, de ne pas se laisser aveugler et étourdir par les propagandes intéressées et insidieuses qui peuvent venir des organismes économiques et financiers ou de partis prenant leurs mots d'ordre auprès de pouvoirs étrangers. Pour que la démocratie puisse vivre, il faut des électeurs sachant lire, écouter, réfléchir et comprendre. On

rappelle souvent ce mot de Montesquieu que la démocratie est le régime de la *Vertu*. Cela est certes incontestable, mais incomplet : la Démocratie est aussi le régime de l'*intelligence* et du *discernement* ; elle suppose un peuple majeur, que des bateleurs et des charlatans ne puissent pas égarer à l'aide de contes de nourrice, par des éclats de voix ou des excitations puériles. Ce qui s'est passé en France, notamment depuis 1935, montre d'une façon particulièrement saisissante pourquoi une démocratie ne peut trouver son plein épanouissement chez un peuple enfant, insuffisamment instruit et cultivé.

Ces remarques tracent aux éducateurs un ensemble de tâches dont on ne saurait trop souligner l'importance et l'étendue. C'est bien ce qu'ont compris les fondateurs de la IIIe République française, quand ils ont créé l'enseignement primaire. L'entreprise était immense ; elle a certes obtenu des résultats non négligeables, considérables à certains égards. Mais non moins considérables ont été les insuffisances, les défaillances, les échecs. Il ne peut être question d'en examiner ici les raisons : il faudrait évoquer toute l'histoire politique, administrative, économique, sociale, culturelle de notre pays. Bornons-nous à dire, en une formule qui risque par sa brièveté d'être dans une certaine mesure injuste et incomplète : l'école primaire française a réussi en gros, bien que parfois assez imparfaitement, à apprendre au peuple de France à lire, à écrire, à compter ; *mais elle ne lui a pas suffisamment appris à penser*. Le rudiment d'instruction qu'il a reçue lui a tout juste permis de subir sans défense les intoxications variées que lui a prodiguées la presse de toute opinion. A quoi se sont ajoutées les influences délétères du cinéma, de la radio, de la pratique immodérée des sports de compétition. Une véritable et vivante démocratie française reste encore à créer : l'œuvre culturelle qui attend ses fondateurs, — s'il s'en trouve —, apparaît comme plus importante, plus étendue et plus difficile encore que celle à laquelle se sont attelés courageusement, il y a plus d'un demi-siècle, les pionniers de l'enseignement primaire.

III

Mais ce serait rétrécir singulièrement à notre avis la question soumise à l'étude du Congrès européen de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle que de s'en tenir aux vues qui précèdent. L'idéal démocratique, en effet, ce n'est pas seulement une affirmation politique ou sociale, c'est surtout une affirmation *éthique*, la description d'un ordre *humain* à réaliser. La préoccupation du régime politique ne doit pas être regardée comme le but ultime ; en réalité, l'idéal politique s'inspire d'une conception d'ensemble de la vie humaine, en même temps qu'il constitue une des conditions matérielles de la réalisation de cette conception d'ensemble.

Ce qu'il y a d'essentiel à nos yeux dans la démocratie, c'est l'individu, la *personne* humaine. La démocratie est le régime qui se propose comme but *l'épanouissement progressif aussi large que possible de la personne humaine*. L'organisation politique, économique, sociale ne doit pas regarder les individus comme *des moyens*, comme des instruments au service de la réalisation de certains buts ; bien au contraire, c'est l'organisation sociale qui doit se proposer comme buts le bien-être et la liberté des individus considérés comme des *fins* ; elle doit s'efforcer de procurer aux individus le maximum de possibilités d'épanouissement dans les conditions que l'état des progrès scientifiques et techniques permet à chaque instant de réaliser. Ainsi que le disait récemment M. Guehenno au cours de la discussion d'un exposé à l'*Union pour la Vérité* (1), « la démocratie est une création continue, qui fait confiance à la raison en devenir dans chaque individu ». Et, pour reprendre une formule qu'employait M. Guy Grand au cours du même débat, « l'acte de foi de la Démocratie, c'est que *l'homme est capable de devenir une personne* ». Réaliser l'idéal démocratique, ce sera donc travailler à faire passer cet acte de foi dans la réalité, à faire que chacun devienne effectivement *une personne*, et non pas seulement un *citoyen éclairé*, ce qui est certes quelque chose, mais n'est que la première étape de la tâche à accomplir.

L'analyse du contenu de l'idéal démocratique nous conduit ainsi à écarter toute conception « totalitaire », de quelque apparence plus ou moins séduisante qu'elle puisse se décorer, toute conception dans laquelle l'individu ne serait qu'un instrument au service de la collectivité. Impossible d'accepter que l'on fasse du souci de la collectivité considérée comme un être vivant une « valeur » supérieure à celle que représente les individus, qui sont seuls les véritables vivants. Ainsi se trouvent condamnés non seulement le fascisme, l'hitlérisme, le stalinisme, mais encore, dans une large mesure, les régimes « démo-ploutocratiques » impérialistes et belliqueuses où l'on convie les citoyens — parfois avec des arguments camouflés — à la défense des impérialismes,

(1) Julien Benda. *Ne faut-il pas réviser l'idée de Démocratie ?* 10 juin 1939.

où l'on exalte les valeurs nationales et militaires, l'esprit de conquête et la gloire des combats, où l'on ne se décide pas à renoncer aux sortilèges empoisonnés des histoires nationales.

Les pays scandinaves qui semblent parmi les plus détachés de semblables préoccupations offrent les exemples les meilleurs de ce que peut être une démocratie véritable.

IV

On aperçoit maintenant de quelle importance suprême peut être l'action des éducateurs pour l'avènement graduel de la démocratie dans le Monde. Ce sont eux qui ont la mission de transmettre le flambeau et d'en nourrir la flamme ; ce sont eux qui doivent faire prendre aux jeunes générations une conscience de plus en plus aiguë de leur destin humain, qui doivent débarrasser l'humanité des vieux mythes, dévorateurs d'énergie et de vie, principes de stagnation et de régression ; ce sont eux qui doivent former des hommes cultivés et des esprits libres.

Pour cette tâche, les matières enseignées, les méthodes d'enseignement ont certes leur importance. Mais l'essentiel, c'est l'inspiration qui doit animer l'enseignement. Le problème principal est donc celui de la *formation des éducateurs*. Avec des maîtres insuffisamment préparés à leur mission, les méthodes, même les plus conformes aux doctrines pédagogiques « nouvelles », conserveront quelque chose d'inachevé et de stérile. Au contraire, avec des éducateurs ayant pleine conscience de l'œuvre à accomplir, les méthodes, même si elles s'inspirent au départ de principes anciens et périmés, s'orienteront rapidement vers les conceptions modernes, vers l'activité et la liberté. C'est donc le problème de la formation des maîtres qui doit, à notre avis, constituer, pour les partisans de l'Education Nouvelle, la préoccupation dominante du moment présent.

Maurice WEBER.

L'Éducation de demain (1)

M. Marcault a bien voulu autoriser la revue P. E. N. *à donner à ses lecteurs quelques bonnes pages du livre « L'Education de demain » qu'il a écrit en collaboration avec Dr Thérèse Brosse et que la librairie Alcan va publier. Nous ferons paraître sous peu un compte rendu de cet important ouvrage. Aujourd'hui nos abonnés pourront lire un extrait de l'introduction où sont définis les buts de l'éducation et une partie du chapitre sur l'éducation sociale des adultes qui se rattache étroitement au « centre d'intérêt » de ce numéro.*

La Rédaction.

> « La médecine n'apparaît plus comme la science des maladies, mais comme celle de la santé. La pédagogie ne sert plus seulement à la transmission de la culture : elle a le droit de réclamer l'éducation de la conscience individuelle, la maîtrise de ses facultés et l'exercice d'une emprise créatrice dont le groupe social exige d'être enrichi. »
>
> Ch. LAUBRY.

I. Les buts de l'Education

L'éducation, comme toutes les autres branches de l'activité humaine, subit, à l'heure actuelle, une transformation radicale, à l'image de la science de l'homme dont elle est l'application. On peut dire que d'autres temps, comme celui de Platon, ont exalté l'enfance davantage. Mais c'est le nôtre qui, pour la première fois dans l'histoire, étudie et connaît scientifiquement l'enfant. S'il est vrai que l'on n'éduque jamais l'enfant lui-même, mais, dans l'enfant, ce qu'on connaît de lui, c'est donc pour la première fois que l'on va pouvoir l'éduquer tout entier.

C'est en effet dans son unité totale qu'on l'étudie aujourd'hui. Les sciences théoriques, physiologie et psychologie, se sont rejointes, comme ont commencé de se réjoindre aussi leurs sciences appliquées, la médecine et l'éducation. Les rapports de la vie consciente et de l'activité physiologique font l'objet d'études cliniques et expérimentales dont les résultats déjà acquis ne peuvent manquer de renouveler les méthodes pédagogiques jusque dans leurs fondements.

---

(1) *L'Education de demain*, par J.-E. MARCAULT et Thérèse BROSSE. Librairie Félix Alcan, 208, boulevard Saint-Germain.

Rien du reste ne marque plus sûrement l'imminence de l'entrée de la science dans la pédagogie que les transformations déjà apportées dans les méthodes éducatives par le déplacement de l'idéal pédagogique, transporté des valeurs collectives aux valeurs individuelles. L'idéal, une fois de plus, s'avère prescience. Des « Ecoles Nouvelles » se sont fondées partout; ce qu'elles se proposent n'est pas seulement la transmission de la culture antérieurement acquise, mais l'éducation de l'enfant à son autonomie spirituelle consciente. Au-dessus de ce qu'il y a de commun dans la culture, la pédagogie nouvelle exalte ce qu'il y a d'original, de créateur, d'unique, en chaque enfant. Sans nier sa valeur au patrimoine culturel, qu'il importe de conserver, l'éducation nouvelle se préoccupe essentiellement de rendre activement conscient en chacun ce qui peut enrichir ce patrimoine : elle conserve le passé, mais elle place l'accent sur l'avenir.

Il n'est pas difficile de faire apparaître les raisons profondes qui ont amené ce changement d'attitude pédagogique; il est facile surtout de montrer quelle en est, au cours de notre civilisation moderne, la signification historique :

Comme toute évolution, l'évolution sociale comporte deux facteurs : l'*hérédité* qui transmet au présent la somme biologique du passé, et la *variation* qui apporte à ce même présent les énergies latentes de l'avenir.

Il n'est pas douteux que l'éducation traditionnelle telle qu'elle est appliquée aujourd'hui dans notre pays, n'a d'intérêt que pour le premier facteur et, pour des raisons que nous allons examiner, se désintéresse du second.

Notre système éducatif se préoccupe surtout de la transmission de la culture, les maîtres sont préparés en vue de cette transmission. Dans l'école au second degré où le professeur se spécialise pour l'enseignement d'une matière unique : littérature, histoire, science, philosophie, il incarne véritablement la culture du passé et il serait à la fois injuste et vain de nier que notre corps professoral a acquis dans l'art de cette transmission héréditaire un prestige à peu près unique au monde. Il n'en est pas moins vrai que notre école vit sous l'obsession de la matière à enseigner; et l'on peut dire, sans manquer à la vérité, que de l'éducation de la variation, c'est-à-dire de la culture des facultés propres à chaque enfant et différentes en tous, il n'est pratiquement pas question. La psychologie pédagogique enseignée à l'Ecole Normale, qui prépare au premier degré, est moins celle de l'enfant que celle de l'enseignement, et quant au stage pédagogique auquel sont astreints les futurs agrégés de l'école au second degré, il est directement destiné à leur « enseigner à enseigner ». Ainsi, ce qu'il entre de psychologie de l'enfant dans cette formation des maîtres y est surtout entendu comme auxiliaire de l'enseignement, et confirme la méthode « héréditaire » sans y rien ajouter. Le fait que la matière à transmettre est la même pour tous les enfants justifie pour l'école traditionnelle sa présentation collective; la culture du passé est une somme que toute la jeune génération doit recevoir identiquement.

Des modifications sont d'ailleurs en voie de réalisation dans ces traditions séculaires. Il est vraisemblable que l'obligation pour les maîtres du premier degré d'obtenir des diplômes universitaires entraînera dans toutes nos universités la création de chaires de psychologie de l'enfance et d'éducation; d'autres pays nous ont devancés à cet égard.

Cette création pourrait amener des conséquences insoupçonnées; l'une des plus importantes serait de mettre graduellement fin à la division du travail pédagogique qui assigne à notre école une place trop étroite dans l'éducation, à savoir l'exercice de la seule intelligence. Ce sont sans doute des considérations d'ordre politique qui, depuis la séparation des Eglises et de l'Etat en 1901 ont donné figure de tolérance religieuse à l'intellectualisation rigoureuse de l'enseignement public. On entendait laisser à la famille, appuyée ou non sur la religion, le droit de former à son gré la vie sentimentale des enfants.

La science a désormais annexé à sa recherche le domaine affectif; elle applique ses méthodes exactes à l'étude de la psychologie et de la physiologie des émotions; la vie religieuse elle-même a fait l'objet de travaux importants qui, s'ils s'abstiennent de discuter sur l'objet transcendant qu'elle assigne, jettent au moins une vive lumière sur l'aspect humain de l'expérience religieuse. On sait enfin le rôle de la vie affective dans les rapports de la conscience avec son organisme et avec le monde extérieur, tant naturel qu'humain; la sociologie des sentiments est une branche importante et toute moderne de la science de l'homme. Surtout, il n'est plus possible aujourd'hui de séparer la vie humaine et intelligence, émotion et organisme. Il semble donc difficile d'admettre que l'école fondée sur la science de l'enfant se désintéresse encore longtemps de la pédagogie de son unité.

. . . . . .

La culture ne se transmet pas par voie physiologique, c'est-à-dire par modification

cérébrale enregistrée dans la cellule germinale. C'est par voie sociale que son hérédité passera de génération en génération, que l'hérédité psychique, celle des idées, des sentiments, des méthodes pratiques, exercera sa fonction, fonction toute mnémonique avant l'intervention de l'écriture, mais objectivée ensuite dans les livres et autres expressions objectives (statuts, documents, œuvres d'art, etc., etc.). Mais cette transmission héréditaire ne peut jamais être confondue avec la création : *la création ou variation évolutive humaine est toujours individuelle.*

La communauté des tâches elle-même ne justifie pas les conclusions du sociologisme. En effet, lorsque la tâche est imposée et que le rôle de l'individu se borne à l'imitation, l'invention remonte à une génération antérieure et on l'y retrouve individuellement réalisée. Lorsqu'il s'agit d'une recherche commune, son achèvement exige dans le détail une somme d'inventions individuelles et, quant à sa synthèse, il y aura toujours une individualité unique pour l'effectuer la première. Les petites inventions individuelles peuvent être frappées d'anonymat, elles n'en sont pas moins réelles : si donc elles suffisent à expliquer l'invention commune et c'est toujours le cas, il est vain d'imaginer une invention collective précédant la création individuelle. Mais plus vain encore est-il de conférer à la constitution sociale plus qu'une vertu de transmission héréditaire, de lui attribuer une vertu causale, et de la faire créatrice, non seulement des concepts particuliers, mais de la structure mentale elle-même.

Il y a sans doute une réalité fondamentale dans ce fait que c'est par voie sociale que se transmet l'hérédité psychique chez l'homme; mais la société n'est que l'organe par lequel s'effectue l'hérédité. *La création reste toujours l'apanage de l'activité individuelle, qui se détache du social préexistant précisément dans la mesure où elle crée.*

C'est dans sa méditation solitaire, et en transcendant l'apport de son groupe, que le génie, ou bien corrigera une erreur négligée dans le passé, ou bien découvrira une vérité jusque-là inaperçue; il devient alors individuellement un créateur de culture. Qu'elle soit restreinte et bornée à un détail; qu'elle soit vaste et s'étende à tout l'ensemble d'un rameau du savoir, l'invention, c'est-à-dire la variation humaine, est toujours individuelle.

La psychologie moderne a confirmé cette vérité : on peut dire que toutes les écoles de psychologie contemporaine (la sociologie exceptée) sont individualistes; elles ont découvert ce qui, dans l'individu, dépasse toutes les facultés mentales, à savoir, l'énergie consciente individuelle et les formes structurales communes dont elle se sert pour ses créations originales : on a enfin découvert la loi de la variation spirituelle.

Le présent livre se propose surtout d'exposer la structure et les lois de l'individualité créatrice et par conséquent, la variation chez l'homme; nous indiquerons quel rôle capital la société remplit à son égard. Et c'est parce qu'aujourd'hui la psychologie de cette variation est claire qu'il est devenu possible et indispensable d'en réaliser l'éducation.

Si donc l'instruction, transmission héréditaire, reste une fonction essentielle de l'école, l'éducation, elle, s'adresse essentiellement à la variation et doit s'efforcer d'exercer l'enfant, d'une part à la maîtrise de ses fonctions psycho-physiologiques, d'autre part à la culture de son originalité propre, de ce qu'il y a en lui d'individuel et d'unique. C'est évidemment dans une hérédité complète et dans l'intégrité de son apport que les variations utiles devront s'effectuer, et ce sont des pionniers imprudents qui rêvent d'éducation sans enseignement. Mais l'enseignement sans éducation, dans l'état actuel de nos connaissances, est devenu scientifiquement irrationnel et socialement inexcusable.

Une critique aussi générale, toutefois, si elle peut parvenir à dissiper l'erreur fondamentale d'un système éducatif périmé, ne saurait suffire à établir les normes d'une pédagogie nouvelle. C'est surtout à la médecine moderne, orientée comme la psychologie vers la synthèse humaine, qu'il faut demander la formule pratique des principes sur lesquels reposera l'éducation de demain. La science des maladies n'est jamais qu'une introduction à la science de la santé; la rééducation à la santé qu'est la médecine n'est pas une discipline différente de l'éducation à la santé que nous devons attendre de l'école, dès l'instant où l'objet des soins médicaux et éducatifs est bien l'homme complet. Or, c'est précisément cet homme complet dont on peut dire que la psychophysiologie contemporaine a découvert l'unité. La vieille distinction traditionnelle entre le psychique et le physiologique n'a plus de place désormais qu'au musée philosophique. L'intimité des rapports entre la conscience, le système nerveux et le système humorocellulaire est, pour la physiologie moderne, si étroite que l'unité de l'organisme spirituel, psychique et somatique, ne peut plus faire objet de discussion. Des découvertes quotidiennes éclairent progressivement la liaison entre les troubles psychiques, les

sécrétions endocriniennes et les fonctions viscérales. Et l'on sait mieux de jour en jour que les troubles psychiques et les troubles fonctionnels qui les accompagnent ont leur origine dans une relation anormale du moi avec son organisme psycho-physiologique. La notion tout entière de fonction humaine a été révisée, elle n'est plus conçue comme l'activité d'un organisme ou d'un groupe d'organes, mais comme la relation vivante du moi conscient avec ses niveaux psychologiques et physiologiques. On peut donc dire qu'à la dualité psychique-physique traditionnelle la science moderne substitue la trinité : moi, fonction psychique, fonction physiologique; et l'union indissociable de ces trois éléments intéresse au même titre le psychologue et le physiologiste. D'autre part, la psychiâtrie et en particulier la psychanalyse ont montré le rôle causal que jouent les traumatismes psychiques infligés dans la première enfance par le milieu social initial, la famille et l'école, dans les conflits qui conduisent l'adulte à la prison ou à l'asile. On connaît aujourd'hui, non pas seulement par la psychologie des « sociologues », mais par la physiologie des médecins, les lois qui régissent les rapports psychiques de l'individu et de son milieu social. On sait que les fractures de l'unité consciente, les conflits psychologiques et moraux qui désorganisent la personnalité, ont leurs causes dans de fausses relations de l'enfant avec son entourage et que la responsabilité première de ces conflits incombe toujours au milieu. En découvrant dans la pathologie organique et mentale de l'adulte les conséquences d'une éducation manquée, on mesure toute l'importance de la famille et de l'école dans le développement et le maintien de la santé individuelle et sociale.

La médecine générale met de jour en jour plus en relief le rôle de la vie psychique dans la genèse et dans le développement des maladies fonctionnelles qui constituent plus de la moitié des maladies diagnostiquées jusqu'ici. On connaît aujourd'hui non plus seulement par l'étude abstraite des moralistes, mais par l'observation clinique concrète, les lois qui gouvernent les rapports de la conscience individuelle et du milieu organique que cette conscience a reçu de l'évolution biologique. On sait que les fonctions psychologiques et physiologiques sont liées les unes aux autres par une interdépendance mutuelle ; pour trouver leur intégration tout entière dans l'autonomie du moi conscient.

Il n'est donc plus possible de continuer à séparer le physique et le psychique dans la science de l'homme, de conserver la psychologie parmi les matières ressortissant des Facultés des Lettres, tandis que physiologie et biologie s'enseignent aux Facultés des Sciences et de Médecine. Le médecin doit connaître aujourd'hui l'homme total : psychologique, physiologique et social. On peut dire que la psychologie, la physiologie et la sociologie tendent à se fondre dans les sciences humaines, comme dans l'étude de la matière se sont fondues la psychique et la chimie.

C'est dire que l'on ne pourra plus diviser demain l'éducation de l'homme total ; le rôle de l'école ne sera plus seulement de transmettre la culture et de fournir des exercices aux seules fonctions intellectuelles. L'éducation devra aider chaque individualité à se construire dans l'harmonie de son unité psycho-physiologique intégrée dans la maîtrise habituelle d'un moi conscient énergique et averti, en collaboration avec un milieu familial et social instruit de ce qu'est la personnalité enfantine. L'école assurera la santé individuelle et, par conséquent, sociale, en reconnaissant que ce qu'il faut éduquer ce n'est pas seulement l'intelligence en rapport avec le savoir, mais un moi conscient de son activité créatrice. Cela implique une maîtrise fonctionnelle harmonieuse de cet être humain total qui n'est pas une intelligence pure, mais en qui les désordres affectifs jouent un rôle dont la méconnaissance conduit à des maladies individuelles et sociales dont il n'est plus possible d'ignorer l'origine. L'éducation devra aider l'enfant à obtenir sur ses fonctions affectives la même autonomie que sur ses fonctions intellectuelles, puisque cette double autonomie est la condition de la santé.

II. L'éducation de l'adulte

C'est vers des objets sociaux que le moi, vers vingt ans, se tourne. Par sa profession, l'individu entre dans l'un des grands systèmes d'institutions par lesquelles le groupe social assure son existence matérielle (industrie ou commerce), ou sociale (administration nationale ou locale), ou intellectuelle et morale (science, littérature, religion, etc.), ou politique (partis, groupes). Si son évolution a été normale et réussie, le jeune homme, la jeune fille, sera animé d'idéaux et d'ambitions largement humaines pour son groupe, son parti, son pays. C'est ici que le pays est une réalité de premier plan, parce que c'est ici que le moi individuel prend part à son histoire, que son intégration personnelle vient s'intégrer à son tour, sans perdre de son autonomie, dans la

grande autonomie nationale. Synthèses humaines, les institutions dans lesquelles il vient s'insérer sont de nature sociale; ainsi sa conscience, qui pense les systèmes d'idées et les systèmes de sentiments, les analyse ou les critique, les adopte ou les rejette, est de nature synthétique et sociale. On ne peut pas plus dire que ces synthèses de concepts génériques sont une activité simplement plus complexe de l'intelligence analytique que l'on ne peut dire que le concept analytique, synthèse de caractères perçus par la sensation, n'est qu'un épi-phénomène de la sensation. Il y a là des niveaux successifs dans le temps et organiquement différents et l'on voit que le moi y effectue la même triple prise de conscience que nous lui avons vu prendre aux autres niveaux.

Le jeune homme, certes, a fait partie de groupements avant cette période : la famille, le clan et la troupe, l'école, mais il n'y était qu'une unité personnelle évoluant au sein d'un groupe transcendant à lui. Le père ou la mère, le chef, le maître et la direction de l'école le dépassaient d'une hauteur inspiratrice et inaccessible. La chose sociale est maintenant sur son plan et il est son égal; il lui est supérieur, car il peut, par son action volontaire et libre, la changer dans une certaine mesure. Il sait d'autre part que, quelques devoirs qu'il possède à l'égard de son pays, toutes les institutions n'existent que pour lui, si lentement qu'elles se modifient pour assurer son bien-être. Cette supériorité, d'ailleurs, si elle est de droit, n'est pas de droit politique : le droit politique ne signifie biologiquement rien en soi ; elle est de droit naturel, biologique, car le social, nous l'avons vu, c'est le psychique et le moi spirituel. La fonction du moi est, en intégrant en soi tout le psychique, par conséquent tout le social, de s'exprimer socialement, c'est-à-dire humainement. Or, toutes les synthèses sociales, qui sont des synthèses humaines, sont les expressions de « moi » individuels. Il n'est pas une idée, pas un sentiment, pas un idéal (qui est un sentiment peut-être); dont on ne puisse trouver l'origine dans une expression individuelle socialisée dans la presse, la littérature, les discussions parlementaires; il n'est pas une institution politique ou sociale qui ne doive l'existence à un administrateur individuel, poussé par d'anonymes, mais individuelles expressions de désir ou de besoin.

Sans doute, chaque membre du corps social n'est pas capable d'intégrer en soi tout le social, de le penser tout entier. Chacun a son âge conscient et s'élève sur les sous-niveaux du niveau social, à une stature spirituelle qui lui est propre. Son social correspond à ce qu'il a intégré et maîtrisé de ses fonctions psychiques, et c'est là son milieu social vrai; le reste du groupe social est pour lui le champ de son développement ultérieur. L'échelle sociale est une réalité spirituelle, non politique, non économique. Naître chez des aristocrates ou des manœuvres, chez des milliardaires ou des indigents, ne signifie biologiquement rien. Mais il y a une signification biologique profonde à penser, sentir et agir pour la totalité de tout son groupe, à vivre en partisan, en citoyen, en homme, au sommet de l'idéal du groupe. Il est clair aussi que dans chaque groupe on trouve toute l'échelle des maîtrises spirituelles de l'idéal du groupe. Qu'il s'agisse de l'idéal politique de justice (politique ou économique) ou d'ordre et d'autorité (politique et économique) on trouve dans chaque parti ceux qui l'exploitent, ceux qui le servent.

Il y a évolution pour tous, et c'est le devoir de chaque groupe de faire l'éducation de ses membres à la maîtrise complète de son idéal; c'est le devoir de l'Etat d'aider *dans tous ces groupes* à l'éducation sociale de tous les citoyens. L'Etat parti devrait être envisagé comme un anachronisme. L'Etat devait intégrer en soi toutes les formes de consciences sociales, tous les groupes et tous les idéaux, la justice (politique et économique), mais pour tous, l'ordre et l'autorité (politique et économique), mais pour tous, et sa mission suprême est d'aider tous les citoyens à vivre tout le social, car il peut très bien y avoir d'un côté fausse démocratie, de l'autre fausse aristocratie.

Le régime n'est qu'une forme administrative, une institution, comme telle révocable et susceptible de variations. Il est clair, toutefois, que le régime de monarchie absolue correspond à une phase sociale aujourd'hui historiquement et biologiquement dépassée, où le groupe, non conscient de lui-même en tant que tel, *transférait* sa conscience sociale à venir dans une incarnation personnelle divinisée ou idéalisée, comme l'individu le fait normalement avant sa vingtième année dans les personnalités diversement représentatives aux différents niveaux de son évolution. Mais dans le développement des républiques il semble clair aussi pour une étude biologique comme la nôtre que le gouvernement de parti soit aussi un anachronisme et que le gouvernement national descende de l'avenir dans le présent. Puisque les conditions *naturelles* de l'évolution sociale ont rendu sa nécessité vitale pour les nations, c'est qu'il est biologiquement mûr.

Mais il convient qu'on voie clairement les implications de cette vérité ; la démocratie a réalisé son idéal politique; elle est en voie

de réaliser son idéal économique: mais il lui reste à se réaliser sur le plan spirituel, c'est-à-dire à reconnaître et à servir le droit de toute individualité au plus complet développement possible de la conscience humaine. Et cela suppose évidemment que l'éducation nationale ne s'occupe pas uniquement de fournir à chacun les informations nécessaires à son activité professionnelle ou à l'agrément de ses loisirs, c'est-à-dire, encore, du pain et des jeux. La culture générale de nos écoles est, elle aussi, en tant qu' « absolu psychologique », un anachronisme. L'éducation nationale est l'éducation de tous les individus des deux sexes à leur autonomie sur tous les plans de leur être, y compris le social, et nous croyons l'avoir rendu clair, cela ne signifie pas seulement enseigner didactiquement l'économie politique ou l'histoire politique. Si l'éducation sociale élémentaire a été facilitée aux stades antérieurs par les expériences sociales successives, la sociologie au stade social offrira un sens moins abstrait. Mais dans cette grande « école nouvelle », la mission de l'Etat, comme aux degrés inférieurs, n'est pas tant l'enseignement, la transmission de la science héréditaire, moins encore l'imposition d'une discipline uniforme et en uniforme, que l'assistance intelligente à la croissance humaine de chacun de ses citoyens. Rousseau, à l'aube de l'ère sociale, rejetant comme font les novateurs tout le passé « dépassé », la fausse hiérarchie des privilèges et l'ignorance des droits, voulait faire de l'individu un « bon sauvage »; nous avons appris depuis Rousseau; et ce dont ce savoir nous fait rêver, c'est d'un état civilisé aidant l'individu à devenir, nous le disons en dehors de tout sentimentalisme, un « bon civilisé ».

Que l'Etat n'abandonne pas cette tâche aux partis politiques; la tâche dont nous parlons est éducation, non enrôlement dans un parti, ni prosélytisme d'un idéal de parti, cet enrôlement, d'ailleurs, et ce prosélytisme demeurant libres. Si les Etats ne songent pas aujourd'hui à l'accomplir *normalement*, c'est qu'ils sont encore inféodés à un parti et à une idéologie particulière. Et c'est parce que l'administration de bien des pays est encore politique que leur politique est si souvent défectueuse administration.

Si les citoyens, éduqués à une autonomie énergique et assouplie, accoutumés à la liberté (l'école traditionnelle ne diffère guère de celle d'une monarchie ou d'une dictature) et à l'initiative réfléchie, nets de ces revendications de l'inconscient que produit toujours la tyrannie, l'anachronisme monarchique ou dictatorial, c'est en citoyens conscients, et par des réformes intelligentes, non par la fanatisation des revendications de l'inconscient social, et par ces révolutions qui sont l'exact équivalent social des crises maniaques individuelles, qu'ils accompliront l'évolution sociale. C'est l'intégrité de la santé des individus qui fait l'intégrité de la santé du corps social. Ici, encore, le progrès intègre tout le passé dans son avenir; la variation dépasse l'hérédité et la transforme, mais s'édifie sur elle. Toutes les institutions : famille, capital, Etat, se transformeront parce qu'elles sont hérédité, mais elles ne changeront pas avant d'avoir transféré leur fonction à une instance plus haute Rien n'égale la puissance transformatrice de la variation; toutes deux ensemble constituent la vie, comme l'électricité positive et négative constitue l'électricité. Ceux qui ont étudié cette vérité dans le domaine électrique savent aujourd'hui constituer un courant alternatif mariant ces deux phases. La vérité biologique, aujourd'hui connue, devrait nous permettre une application analogue des lois de la vie, qui marie sagement l'hérédité à la variation et la variation à l'hérédité. Mais cette variation c'est les individualités socialement grandes qui ne soient, au sens que nous attachons à ce terme, spirituellement grandes.

On nous objectera que l'histoire contemporaine, dont nous semblons ne faire qu'une documentation biologique, n'apparaît pas favorable aux démocraties. Les dictatures de gauche et les dictatures de droite s'y multiplient. Nous croyons qu'il faut voir là une obscuration temporaire de la démocratie due, précisément, aux fautes de la démocratie. Même dans le champ de la nation, la démocratie vraie n'est pas encore réalisée et c'est pourquoi, dans l'impatience de la phase transitionnelle, le partisan s'insurge contre le national. Mais dans le champ de la vie internationale, le régime démocratique est plus lent encore à s'établir. Les privilèges des nations militairement et économiquement fortes se sont conservés jalousement après la guerre tandis que les besoins des nations faibles ou pauvres s'affirmaient douloureusement : la ligue des revendications et la ligue des intérêts acquis tendent à se partager le monde humain tout entier. La justice internationale ramènerait bien vite la paix internationale, on aurait moins besoin d'exalter sa force, si l'on exaltait la justice. Ce n'est là qu'une phase vers l'avènement vrai de la démocratie. Nous ne doutons pas que si l'éducation du social était basée en tous sur l'éducation de l'humain, si cet humain était cultivé comme il peut l'être, il serait aisé à l'humain d'accomplir par la nation le social, national et international.

J.-E. MARCAULT.

Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

(Suite)

I. LES SECTIONS NATIONALES

HOLLANDE. — La Section Hollandaise a tenu son Congrès annuel du 11 au 13 avril. Le sujet en était « La Réforme de l'Enseignement secondaire », et la plupart des quelque 200 personnes qui y assistèrent étaient des directeurs et professeurs d'écoles secondaires.

L'Association des Professeurs d'écoles secondaires et la Société Daltonienne Hollandaise coopérèrent à la préparation de la Conférence.

M. l'inspecteur Van Andel ouvrit la première séance au nom du Ministre de l'Education; M. Kees Boeke parla des principes de l'Education Nouvelle; M. Bolkestein, ex-inspecteur, des « Principes essentiels de la réforme de l'Enseignement secondaire »; M. l'Inspecteur Elzinga, de l' « Histoire de l'Enseignement secondaire »; le Dr Elisabeth Rotten, des « Efforts du Gouvernement pour réformer l'Enseignement secondaire dans plusieurs pays ». Le Dr de Croot exposa un programme révisé dû à un groupe de professeurs et publié avec l'aide des autorités locales, et le Dr Thomas Wright décrivit l'école à la fois primaire et secondaire dont il a été autrefois le directeur.

Des réunions de sections eurent lieu pour discuter différents points du programme et une séance fut consacrée à une discussion libre sur la psychologie du programme. L'allocution finale fut prononcée par M. Daalden, éditeur de « *Het Kind* », sur « Les garçons et les filles d'aujourd'hui, et leurs relations avec le maître ».

Il y eut une exposition de dessins d'élèves d'une école secondaire, une de livres de lectures et une d'instruments de physique. Le chœur du « Children's Workshop Community », Bilthoven, donna un concert avec solistes et orchestre; le programme comprenait le Requiem de Mozart.

INDES. — La Réunion annuelle eut lieu le 30 décembre et faisait partie du programme du Congrès « All-India » à Bombay. Mme Hansa Mehta présida. M. L. R. Desai (doyen de l'Enseignement élémentaire du Gouvernement de Bombay), dans son discours, fit savoir que le Gouvernement de Bombay avait décidé d'appliquer le plan d'Education Wharda, en commençant en juin dans un nombre limité de régions pour l'étendre peu à peu. Il s'agit là d'une expérience. En même temps des centres d'instruction seront organisés pour permettre aux maîtres de se mettre rapidement au courant de la nouvelle méthode d'enseignement.

U. S. A. — Le Congrès National de l'Association « Progressive Education » a eu lieu du 22 au 25 février à Detroit (Michigan). Une innovation qui sera intéressante pour les autres sections fut l'organisation d'un certain nombre de réunions consultatives au cours desquelles des administrateurs et professeurs exposèrent à l'assemblée, pour être discutées, les difficultés rencontrées par eux au cours de leur travail.

La réponse de « Progressive Education » au défi que représente la situation actuelle du monde, réponse exprimée dans la remarquable déclaration publiée à la fin de l'année dernière, fait son chemin. L'appel qu'elle renferme pour une étude sérieuse de la Démocratie a été pris à cœur comme le montre par exemple le nombre de conférences d'études sur le thème « Démocratie et Education ». « Le programme et l'éducation démocratique » et « l'application des principes démocratiques à l'école et dans la communauté » sont parmi les sujets le plus souvent choisis dans les réunions et les groupes d'études. Des articles de *l'Education Progressive* soulignent la leçon à tirer du sort de certains pays. « C'est presque littéralement « maintenant ou jamais » en matière d'éducation en Amérique », écrit le docteur Carson Ryan, par exemple. « Il est peut-être déjà trop tard pour changer ce qui doit être changé, si l'on veut tenter quelque chose pour sauver ce mode de vie, convenable et humain que nous appelons démocratie, non seulemenet en Amérique, mais dans tous les pays du monde ».

En relation directe avec tout ceci, il est utile de noter, comme devant être les principes de toute expérience en matière d'éducation, les trois valeurs récemment formulées par le « Committee of Workshops and Field Service » :

1) Souci des besoins de l'individu, en relation directe avec les exigences de la Communauté.

2) Affirmation de la nécessité d'une riche expérience de la vie comme partie essentielle de toute éducation et particulièrement de l'éducation des maîtres.

3) Attitude d'esprit scientifique, qui tout en amenant à faire le plus grand usage des méthodes modernes pour la compréhension des hommes et de la société, n'accorde pas à celles-ci de valeur intrinsèque, mais les envisage comme des moyens d'atteindre des buts pédagogiques nés d'une philosophie raisonnée de la vie où le bien-être et le bonheur humains jouent le rôle principal.

II. NOS REVUES

Voici quelques-uns des articles publiés :

The New Era (Londres). — *Avril.* — Ecoles pour Chefs dans l'Allemagne Nazie (Adrian Smuts); Démocratie, Education et Autorité (Leslie Paul) ; Problèmes suscités par le self-government à l'école (Paul Roberts) ; Les enfants des Ecoles à Vienne après l'Anschluss (F. Sowa) ; L'enseignement de la musique et l'enfant (Goenraad-Comperts) ; Le Développement général de l'Enfant d'âge pré-scolaire (Agatha H. Bowley); L'enseignement primaire rural dans la Province du Cap (W.-E. Lambrechts) ; Le Microphone à l'école (W. Pearson).

Mai. — L'Education en vue du Commandement en U.R.S.S. (Beatrice King). — L'Education sociale du jeune enfant (R. K. Brady).

Juin. — « Les Sciences ». La question des sciences est posée par J.-A. Lauwerys. T. J. Dillon, professeur de physique dans une école d'enseignement ménager et de sciences sociales, décrit « Quelques obstacles évitables rencontrés par un professeur de sciences dans un enseignement post-scolaire » en manière de commentaires sur les diverses façons d'enseigner les sciences. H.-T. Punch écrit sur « Les Sciences dans les Ecoles secondaires » et C. W. Olive, sur la place des Sciences dans une Ecole qui est aussi une Communauté.

Progressive education (New York). — Le numéro de *janvier* est consacré aux « Adolescents à l'école ». Il fait suite aux trois précédents qui étudiaient des stages de développement antérieurs.

— Une nouvelle rubrique mensuelle, intitulée « Le Théâtre éducatif » rédigée par le Secrétaire général, F. L. Redefer commence dans ce numéro.

Février. — « La part de l'Enseignement dans la compréhension de la Démocratie ». Le contenu de ce numéro est de première importance pour tous ceux qui réfléchissent sur ce problème si intéressant. Articles : Démocratie et Respect de la Personnalité (W. H. Kilpatrick). Le défi actuel à notre héritage démocratique (G. S. Counts). L'Histoire d'Amérique et la Démocratie d'Aujourd'hui et de Demain (Morle Curti). Les Artistes dans une Démocratie (Projets d'Art Fédéral). L'Art et la Démocratie (A. H. Eaton). Démocratie et Education (J. L. Childs). Que signifie la Démocratie dans la vie scolaire ? (Lester Dix). Les Frontières de la Démocratie (Alice V. Keliher).

Mars. — « Usage éducatif des Ressources naturelles ». Les divers articles montrent, dans les cadres de ce que le continent américain offre à ceux qui y vivent, les moyens de transformer à l'usage éducatif les ressources urbaines et rurales. Approvisionnement en denrées alimentaires ; la ville de New-York, porte du Commerce de l'Amérique ; le sol, l'eau et les forêts dans la Vie et l'Education ; la Rivière, tels sont quelques-uns des sujets exposés. — F. L. Redefer parle du défi lancé à l'éducation progressive du fait de l'état actuel du monde.

Nous sommes passés du stade de la simple assimilation des méthodes à celui du souci des besoins de l'individu dans son milieu. Il nous faut creuser plus profondément pour comprendre ce qui se passe dans le monde et ce que cela signifie pour l'éducation. « Si, comme beaucoup d'écoles l'on fait et continuent malheureusement à le faire, nous nous contentons de l'aspect superficiel des choses, nous livrons une bataille perdue d'avance pour l'éducation expérimentale ». « La nécessité s'impose de transposer en nouvelles méthodes pédagogiques les changements sociaux ». « A mesure que la fièvre de nationalisme monte, le danger de tomber dans une autre sorte d'éducation au pas de l'oie apparaît... Ce qu'il faut, c'est non seulement la compréhension de la philosophie de l'éducation progressive et celle de la démocratie, mais le courage et la volonté d'agir et d'aboutir ainsi à des applications nouvelles. C'est le rôle de la Ligue pour l'Education nouvelle de fournir au pionniers de la pédagogie la base solide, point de départ de leur activité ; elle doit aussi les aider à se sentir les bons serviteurs d'une société à venir et leur donner l'assurance de travailler en harmonie avec d'autres chercheurs, tendant vers le même but.

Den frie skole (Copenhagen). — *Mars.* — Ce numéro commence par la conclusion de la causerie du Dr Zilliacus au 3e Congrès Scandinave d'Education Nouvelle (Helsingfors, août 1938). Le Dr Zilliacus maintient que l'Education Nouvelle peut s'identifier avec le point de vue démocratique. Ses der-

nières paroles sont : « Il n'est pas ici question d'influencer ou de ne pas influencer ; la question est de savoir : dans quelle direction devons-nous avoir cette influence ? Pour ma part, je soutiens que l'Education Nouvelle a déjà fait son choix : la construction de la société démocratique ». Il y a aussi une causerie, faite à la même conférence, sur « l'Individu et la Société, avec la discussion du « Secret de l'Enfance » par la Doctoresse Montessori.

Pedagogiska sporsmal (Stockholm). — La Section Suédoise attire l'attention sur les Déclarations des Sections Anglaise et Américaine se rapportant aux menaces contre la Démocratie et l'Education Nouvelle. Le Président de la Section Suédoise se déclare persuadé que les membres approuveront entièrement ces déclarations et agiront en conséquence.

Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (Hollande). — *Mai.* — Ce numéro est presque entièrement consacré au Congrès d'avril organisé par la Section hollandaise en collaboration avec deux autres associations pédagogiques. Le Congrès eut lieu près de Bilthoven. Sujet : « Réformes de l'enseignement secondaire et moyen ». L'Inspecteur V. Andel, représentant le Ministère de l'Education, ouvrit la séance. Le Président, Kees Boeke, dit la nécessité d'un contact, entre les écoles élémentaires et secondaires, d'une formation plus complète des maîtres et son désir d'un choix plus large offert dans chaque école plutôt que la multiplication de types d'écoles différents. M. Bolkenstein, ex-inspecteur, posa le problème des emplois du temps surchargés et trop purement intellectuels et de leurs inconvénients. Le Dr Elzinga, Inspecteur, traça l'histoire de deux sortes d'écoles secondaires hollandaises depuis leur origine jusqu'à ce jour. Ces causeries sont transcrites en entier dans la revue.

III. NOTES

Le travail a la maison. — En 1937, le Ministère de l'Education d'Angleterre et du Pays de Galles fit un rapport sur le Travail à la maison (voir « News and Notes », juillet 1937). Ses conclusions en ce qui concerne l'éducation élémentaire firent, l'automne dernier, le sujet d'une conférence entre les Commissions pédagogiques du Comté et des Municipalités du Surrey. Ils aboutirent à certaines conclusions précises exprimées comme suit :

« Après délibération approfondie, elles estiment qu'il serait imprudent de prohiber ou même de sous-estimer les travaux de toute sorte faits par les enfants à la maison, en relation avec le travail de la classe. On attire cependant l'attention sur l'habitude qu'ont certains parents et maîtres d'encourager les enfants à faire à la maison un travail spécial de préparation à des examens ne faisant pas partie du travail ordinaire de la classe. Les Commissions de l'Enseignement du Surrey déplorent très vivement cette attitude, qui donne d'ailleurs souvent dans la pratique des résultats décevants. Les examens pour l'obtention de places vacantes dans les écoles secondaires sont nécessairement une compétition, mais les épreuves sont arrangées de façon à contrecarrer autant que possible les efforts faits en vue d'augmenter les chances de sélection par le recours à des travaux en dehors et au-dessus du niveau ordinaire d'une école élémentaire.

L'enfant qui satisfait jour par jour aux exigences du programme est tout à fait prêt à faire face aux questions posées à l'examen. En réalité, une préparation supplémentaire intensive est parfaitement déplacée et plutôt préjudiciable aux chances immédiates de succès de l'enfant et à son futur développement.

Les Commissions de l'Enseignement expriment le désir très net que, pour les examens en vue de l'obtention dans le Comté de diverses places vacantes dans les écoles secondaires, les écoles de commerce et les écoles techniques, il n'y ait pas d'autre préparation que celle que procure le travail courant dans les écoles élémentaires fréquentées par les candidats. La Commission, qui a posé la question, n'hésiterait pas si l'habitude de préparations spéciales persistait, à changer totalement le caractère des examens de la manière qu'elle jugerait la plus apte à arrêter une pratique qu'elle considère comme hautement préjudiciable aux intérêts essentiels des jeunes enfants.

L'on espère vivement que les Directeurs, Professeurs et Parents se rendront compte combien il est vain de juger de la valeur d'une école par le nombre de places obtenues par les élèves à ces concours.

Discipline. — Le but de la discipline a été défini très heureusement par Angelo Patri : « La vraie discipline est le contrôle de soi par soi-même ». D'atteindre ce but reste un des problèmes qui se posent à l'éducation.

Dans un article sur *La Méthode éducative* (Washington), de novembre, Abraham Minkus parle du déclin de la vieille conception de l'obéissance à l'autorité comme d'une marque de « faux progrès ». En dépit de son zèle à répéter les « slogans » d'éducation nouvelle, sa pratique traduit son désir d'imposer l'ordre, de dicter le programme, de

former des imitateurs et non des créateurs, pour arriver à la perfection stérile des « résultats ». Naturellement, les professeurs eux-mêmes peuvent souffrir d'une discipline imposée par quelques personnages haut placés. Ce point est envisagé par Everett T. Calvert dans la même revue, dans le premier des deux articles sur « L'Inspection Démocratique et Créatrice en théorie et dans la pratique », sujet qui mérite beaucoup de réflexion.

Dans une autre publication, *L'Education Enfantine* (Washington), May Hill Arbuthnot étudie avec beaucoup de sagesse « Les transitions dans la discipline », point essentiel de toute éducation réussie en relation avec les plus jeunes enfants. Elle souligne que presque tout ce qui se fait de par le monde est l'œuvre de travailleurs isolés. Elle se demande si nous ne sommes pas en train de « sur-socialiser nos enfants ». Celui qui n'a pas appris à s'absorber dans son propre travail et dans son propre jeu n'est guère préparé à mener sa vie d'adulte. « Dans nos écoles, le travail et le jeu individuels devraient être encouragés et protégés aussi bien que les variétés socialisées ». Le développement progressif de la discipline, depuis le stade de soumission totale jusqu'à l'acceptation de plus en plus complète de la responsabilité de sa propre conduite, est fatalement difficile, aussi l'auteur nous met-elle en garde contre le danger d'imposer aux jeunes enfants une part trop lourde de cette responsabilité.

Sécurité. — Dans le « *National Parent Teacher* » (Washington), août-septembre, Carleton Washburne développe une question très liée à celle de la discipline, à savoir le besoin de sécurité chez l'enfant. Pour éprouver ce sentiment, il faut que l'enfant ait à la fois une certaine confiance en lui et une certaine foi dans l'estime et l'affection de ses compagnons pour lui. Et l'auteur continue : Si, dans nos écoles, les enfants doivent se sentir en sécurité, il faut que leurs maîtres possèdent eux aussi la sécurité — faite de sécurité intérieure, de confiance en eux-mêmes, que leurs vies soient largement humaines, libres des entraves résultant des pressions politiques, des préjugés de leurs supérieurs hiérarchiques, libérées de tous les « tabous ». Il faut que ces maîtres aient le droit de vivre en citoyens et en membres d'une communauté; le droit de se marier et d'avoir un foyer à eux; le droit à une vie décente et à une vieillesse paisible.

La Démocratie au Foyer. — Dans un récent numéro de « School and Home », commémorant le soixantième anniversaire des Ecoles de Culture Morale aux U. S. A., Archie Binns écrit un article : « La Démocratie commence dans nos Maisons ». « La maison, dit-il, est l'endroit où un parent réalise sa seule chance d'être un dictateur, ou y renonce. » Il décrit les familles où soi-disant l'on donne aux enfants l'amour de « la loi et de l'ordre », — la loi et l'ordre des parents. Plus l'autorité d'un parent est complète, plus la vie familiale se déroulera sans heurts : le père n'a jamais besoin d'élever la voix, les enfants seront des modèles d'empressement, d'obéissance et de bonnes manières. C'est du « gouvernement énergique » à 100 %. C'est comme ces pays où les trains sont à l'heure et où il se passe d'autres choses splendides, à la grande édification des visiteurs.

Le système a ses avantages jusqu'à un certain point — le point de rupture — qu'on ne peut calculer. Des choses incongrues arrivent même dans les mieux réglées des familles. Les enfants s'enfuient, par exemple, et ne reviennent plus jamais. Cette perfection sans à-coups n'est pas le but de la nature humaine, surtout si on doit l'atteindre par la répression. La soupape de sûreté est souvent la seule pièce bruyante et rebelle d'une machine à vapeur. Mais si vous la bloquez pour atteindre un fonctionnement sans à-coups, une explosion vous enverra un jour à tous les diables.

La démocratie, avec ses débats et son manque relatif d'efficacité, doit commencer dans la plus tendre enfance. La démocratie à la maison n'est ni la dictature d'un jeune prolétariat ni celle des parents. Les parents doivent inévitablement être les chefs jusqu'à un certain point, mais il faut envisager cette situation comme temporaire. « Une vraie démocratie, maison ou pays, manque très visiblement de chefs éminents. Ceux qui réclament de grands chefs confessent leur propre échec et leur propre incapacité en demandant à être conduits. Dans une démocratie, je pense que le mot *chef* devrait être remplacé par le mot *éducateur*, pris dans son meilleur sens. Dans toute organisation démocratique, il devrait être possible de déplacer n'importe qui ayant un poste d'autorité sans que le fonctionnement de l'organisation en soit troublé. »

V. Ogelvie.

A travers les Revues de Langue Française

par Boès

Pédagogie générale

Sous le titre « *Le nombre à la ferme* », nous trouvons dans l'ECOLE EMANCIPÉE (n°s 29 et 30) un très intéressant article de Jacquet où l'auteur montre un aspect de l'école rurale telle qu'il la conçoit.

Il rappelle « *l'imprécision du langage du paysan* » et, avant d'exposer ce qu'il a lui-même réalisé, il cite l'exemple de son grand-père :

« *Il avait besoin de la précision chiffrée et il l'obtenait. Pas une vache récemment entrée à l'étable dont il ne tînt à connaître le rendement hebdomadaire en lait, crême et beurre à divers moments de la lactation. Un veau naissait-il ? Chaque semaine on le pesait pour repérer sa croissance. Il était vendu quand son augmentation de poids ne balançait plus la valeur du lait consommé.* »

Il conclut en disant : « Puisque nous vivons dans une mer de chiffres, le nombre doit être roi à la ferme. Faisons que l'école dispense largement un savoir scientifique élevé. »

Dans l'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE (n° 8), Mlle Fonteneau traite de « *la section des moyens* ». C'est à ce moment que l'enfant prend *conscience de sa personnalité;* en même temps il se transforme physiquement et intellectuellement.

L'auteur déduit de ces constatations le programme à appliquer dans cette section et rappelle que « l'institutrice doit y avoir à la fois le souci de ne pas briser la spontanéité de l'enfant par un travail trop gradué et de ne pas demander un travail spécialisé trop précoce qui, au lieu de stimuler l'enfant et répondre à son ardeur, comprimerait son élan et ternirait la joie de son effort ». Et cela n'est pas vrai seulement pour la « *section des moyens* ».

C'est également dans l'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE que nous trouvons un article de Bourraillou sur *les fiches* où l'auteur montre que cette réalisation de l'école active peut être détournée de ses buts et devenir un procédé routinier et sans intérêt :

« Ainsi ce procédé qui doit assurer à la classe une vie plus intense en permettant à chacun de vous de profiter de toutes les expériences..., ce procédé est devenu un moyen infaillible de tuer la vie en lui substituant l'affreuse routine, celle qui va jusqu'à faire redire chaque année, à propos de la même leçon, les mêmes mots que les années précédentes, celle qui tue l'enthousiasme de la découverte, celle qui fait à la pédagogie ce morne, si morne visage.

Pédagogie nouvelle

Quel rôle peuvent jouer les « *Coopératives scolaires* » dans l'*Education Nouvelle* » ? Mlle Flayol a fait le point dans son article de « *Pour l'Ere Nouvelle* » de mai.

On trouvera également d'utiles renseignements dans le Bulletin trimestriel des **Coopératives scolaires d'Education Nouvelle** de Profit.

Laissant de côté ce qui est de la polémique puisque nous ne présentons pas d'autre thèse, nous pensons, avec Profit, que la véritable Coopérative scolaire est un des meilleurs auxiliaires de l'Education nouvelle et que le meilleur procédé pour réussir en Education nouvelle est de prendre pour base la Coopérative scolaire.

Sous le titre « *La crise de l'Education Nouvelle* », l'ECOLE LIBÉRATRICE (n° 34) publie une analyse de « **Expérience et Education** » de Dewey. L'auteur, Duthil, montre comment Dewey, constatant une réaction contre les *Ecoles Nouvelles*, prend la parole, non pas pour conseiller aux éducateurs aventureux de battre en retraite et d'adopter un « juste milieu », mais, au contraire, pour les prier d'aller plus avant dans la compréhension et l'analyse des principes et des conséquences de l'Education nouvelle.

Après avoir rappelé la difficulté du rôle du maître dans les Ecoles nouvelles et indiqué quelques-uns des problèmes qu'il doit savoir resoudre et que, jusqu'ici, la plupart des Ecoles nouvelles ont éludés, Duthil conclut :

« Il convient de répéter que Dewey est un démocrate convaincu et qui reste fidèle à la démocratie pour deux raisons essentielles : parce que, seule, elle s'engage à respecter la personne humaine, donc, implicitement, à en favoriser le plein épanouissement; parce qu'elle n'accepte aucune autorité émanant des hommes ou des institutions, sans se réserver le droit de la soumettre au contrôle expérimental de la raison.

Ainsi se rejoignent et s'harmonisent en Dewey l'homme et l'éducateur; puisse chaque démocrate et chaque partisan de l'Education nouvelle réussir en lui-même semblable synthèse.

A signaler dans L'EDUCATION (Revue de

l'Alpen) un bon résumé du *Plan de Dalton* par M. Bernard.

Psychologie

La NOUVELLE EDUCATION (avril 1939) publie le texte d'une conférence de Morgaut sur « *Le développement de l'intelligence* ». L'auteur montre le développement de l'intelligence se déroulant en trois stades : 1° *Stade attentionnel;* 2° *Stade intellectuel;* 3° *Stade culturel.* Il montre que :

« La théorie du parallélisme psychologique est une image vague, grossière, imprécise de la réalité complexe. En réalité, du physique au mental, on ne peut tracer une parallèle, mais bien amorcer une succession, parfois alternante. A un développement physique progressif succède un développement psychique, spécialement un développement intellectuel qui s'acomplit par sauts brusques selon le type des réactions vitales explosives. Parfois, la succession recommence, pour se renouveler encore plusieurs fois. Un progrès psychique est rendu possible par un progrès physiologique : il ne lui est pas lié. »

Après avoir expliqué que l'école traditionnelle ne peut exercer aucune action sur l'évolution du *stade intellectuel* et que, au contraire, l'école nouvelle peut aider son achèvement, Morgaut conclut :

« L'école traditionnelle, faite pour ceux qui atteignent sans peine et sans heurt le *stade culturel*, ne convient plus aux besoins de notre temps : adaptée sans doute à l'époque des diligences, elle devait suffire à sa mission, alors qu'au milieu d'une vie calme, le développement mental de tous les enfants s'accomplissait du même pas continu et régulier, sans qu'un décalage perceptible fît apparaître les trois stades. Elle reste au service des élèves qui évoluent à l'ancienne mode, c'est-à-dire d'une minorité qui se réduit chaque jour. Dire que cette minorité forme une élite, c'est montrer la plus tranquille ignorance. Réformer l'école en tenant compte des faits psychologiques, c'est la tâche qui s'impose si l'on ne veut pas, bientôt, la voir condamnée à l'inutilité. »

Education

La partie de pédagogie générale de l'INFORMATION PÉDAGOGIQUE (avril 1939) est consacrée à *La formation sociale des élèves.* Citons parmi les articles un extrait de « *Pour un humanisme vivant* » de Mlle Carroi et cette phrase de Weiler dont les réformateurs de l'Enseignement pourraient s'inspirer :

« L'enfant s'attacherait à la maison d'éducation si elle devenait un foyer de vie collective. L'enfant comprendrait, de même, l'intérêt de la maison d'éducation si elle formait le premier centre des études sociales : aimant la vie, il cherche à la comprendre. »

Enseignements

Sciences d'observation

Parmi les centres d'intérêt que publie l'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE, signalons (mai 1939) l'*Elevage des têtards.* Cela peut être utilisé avec profit avec des enfants plus âgés que ceux de la maternelle.

Signalons également les articles de Vovelle, dans l'EDUCATEUR PROLÉTARIEN (mai 1939), sur l'*Herbier* et la *Collection d'insectes*, la suite de ceux de Chambordon dans LE TRAVAIL MANUEL SCOLAIRE (Zurich) sur la *Ruchette d'observation.*

De Mlle Halin, dans l'EDUCATION, un plan très bien conçu et qu'un bon pédagogue transportera facilement sur l'*Eau* (observations et associations).

Calcul

Toujours dans l'EDUCATION, nous trouvons *A propos des problèmes à l'école primaire* des conseils pédagogiques qui sont familiers aux lecteurs de cette revue, mais qu'on ne répètera jamais assez.

« Les données doivent être réelles, exactes, en rapport avec le cours du jour, les chiffres de production et de rendement... Il convient de rejeter les nombres exigeant de trop longues opérations qui constituent une besogne fastidieuse et distraient l'enfant du travail essentiel... Un champ de 126,52 mètres de long a certainement été mesuré par un arpenteur scrupuleux, ou un propriétaire terrien d'une avarice sordide; une paire de sabots revenant à 2,14 francs fait quelque peu sourire.

On perd trop souvent de vue les conditions normales de la vie, pour enseigner aux enfants des notions dont ils n'auront jamais besoin, et dont la valeur éducative reste toutefois contestable, car il est difficile de trouver une valeur éducative à ce qui n'a pas d'utilité pratique. »

Après avoir dit quelques mots sur l'utilisation du livre, l'auteur donne, en terminant, des exemples de problèmes d'utilité pratique comme ceux que l'on peut trouver journellement n'importe où à l'occasion des faits courants de la vie publique ou privée.

Education physique

La lecture de l'EDUCATION PHYSIQUE est toujours instructive et les idées qu'on y

trouve sont généralement en accord avec celles des partisans de l'école active. Citons dans le numéro d'avril 1939 les articles de G. Hébert sur *Les mouvements synthétiques naturels et les mouvements analytiques sur place;* de Démeny sur la *Manière de faire rendre aux mouvements gymnastiques un effet plus général et plus éducatif;* de Franconi sur *Les activités spontanées.*

Activités dirigées

L'ECOLE ET LA VIE continue la publication des articles de Lebreton où l'on trouve toujours des renseignements pratiques intéressants sur les « *Activités dirigées* ».

Signalons dans les numéros 32 et 33 les articles de Reverdy et de Balivert, écrits sur le même sujet en vue des Conférences Pédagogiques.

Rappelant que le Ministre de l'E. N. a souligné le caractère culturel que doivent présenter les heures d'*activités dirigées* qui ne sont à aucun titre des heures supplémentaires de récréation, Reverdy écrit ces phrases qui résument les principes de l'*école active* :

« L'enfant normal est un être qui éprouve le besoin de dépenser *son activité dans la joie.* Mais agir n'est pas seulement pour lui un plaisir; c'est aussi un moyen d'investigation, de découverte, une occasion d'exercer ses sens, de développer sa dextérité manuelle, de donner libre cours à ses dispositions naturelles, d'enrichir ses connaissances dans l'ordre intellectuel. »

Lucien Boës.

Bureau International d'Éducation

Expériences scolaires de préparation à la responsabilité sociale (Angleterre)

L'Association pour l'Education civique (*Association for Education in Citizenship*) a attiré l'attention des éducateurs britanniques sur l'utilité de préparer la jeunesse au service de la collectivité, soit sous les auspices de cette organisation, soit indépendamment ; des expériences sont en cours dans un grand nombre d'écoles (1). Le Bureau international d'Education ayant reçu dernièrement de M. W. F. Hoyland, directeur d'école, des renseignements sur ce sujet qui intéresse aujourd'hui les éducateurs de tous les pays, s'empresse de les leur communiquer.

M. Hoyland fait remarquer qu'il y a relativement peu de jeunes gens et de jeunes filles de 16 à 20 ans qui reconnaissent leurs obligations et leurs responsabilités envers la collectivité et qui soient prêts à lui consacrer une partie de leurs loisirs. Les éducateurs se préoccupent donc de plus en plus de la nécessité d'ajouter à l'enseignement intellectuel, physique et manuel fourni par les écoles un élément qui donne à la jeunesse le sentiment de ses responsabilités et le désir de « servir ». Dans un certain nombre d'écoles, des associations volontaires d'élèves ont été créées en vue d'établir cette sorte de préparation : les tâches accomplies pour une collectivité (l'école) vont de la création de chemins et de la plantation d'arbres à la construction de pavillons de jeux. A ces activités s'ajoutent des cours de premiers secours et de sauvetage, une préparation de chefs-éclaireurs ou de moniteurs de culture physique, etc. De plus, les grands élèves sont encouragés à passer 8 à 10 jours de leurs vacances dans un camp de travail volontaire.

Un mouvement qui porte le nom suggestif de « La jeunesse pour l'action » a été lancé par des directeurs et directrices d'écoles très connues, avec l'aide d'autres éducateurs désireux de transformer une initiative, qui a atteint — depuis 1937 — environ 300 groupes d'écoliers, en un mouvement beaucoup plus vaste, capable d'exciter l'enthousiasme de toute la jeunesse du pays. Le but du mouvement est d'encourager la jeunesse des deux sexes et de toutes les classes sociales à prendre part à une activité non confessionnelle et non politique en faveur d'autres personnes et de la collectivité dans son ensemble, à la fois à l'intérieur du pays et au delà des frontières, dans un esprit de service pour la collectivité et d'amitié fondée sur la collaboration active...

Le mouvement a publié un dépliant décrivant les méthodes employées et le genre de travaux entrepris par les camps de travail.

(1) Voir la brochure d'une vingtaine de pages, intitulée *Experiments in Practical Training for Citizenship* publiée par l'*Association for Education in Citizenship*, 10, Victoria Street, London S. W. 1.), où des directeurs d'écoles décrivent plusieurs de ces expériences.

Méthodes. — *a*) L'entreprise de travaux pratiques manuels qui, faute de fonds, ne peuvent être confiés à des travailleurs salariés, travaux utiles à des individus ou à des groupes d'individus nécessiteux ou, encore, à la collectivité dans son ensemble. *b*) Les personnes chargées de ces travaux devront vivre autant que possible au même niveau économique que celles pour lesquelles elles travaillent. *c*) Toutes les fois que ce sera possible le travail sera accompli en petits groupes dont les membres appartiendront à des classes sociales et à des nationalités différentes. Un sérieux effort sera fait pour organiser des échanges de groupes travaillant dans le pays les uns des autres. *d*) La centralisation de la direction sera réduite au minimum, on laissera autant d'initiative et de liberté que possible au groupe local et à son chef.

L'organisation centrale qui pourra être constituée aura surtout la nature d'un centre d'information et de placement. Dans la règle, les arrangements de travail seront conclus sans intermédiaire, entre le groupement de travailleurs bénévoles et le groupement secouru.

Genres de travaux. — 1) *Aide à la collectivité locale :* Exemples : Entretien des jardins et culture des champs de personnes âgées ou malades; défrichement de terrains incultes, les récoltes devant être distribuées à des hôpitaux ou à des retraités; confection de vêtements pour les réfugiés de guerre; remplacement pendant de brèves périodes d'ouvriers industriels non spécialisés (dans les métiers où les congés payés sont encore inconnus), d'ouvriers de campagne, de ménagères, etc., pour leur permettre de prendre des vacances; direction de centres de jeux, etc. Lorsqu'il s'agit d'écoliers, quelques-unes de ces activités peuvent être poursuivies au cours de l'année scolaire aussi bien que pendant les vacances. La plupart d'entre elles exigeront une préparation spéciale.

2) *Aide aux chômeurs dans les régions particulièrement éprouvées :* Des groupes de jeunes gens iront dans ces régions porter secours aux membres âgés ou impotents de groupements coopératifs de chômeurs des mines travaillant dans les champs; ils collaboreront avec la population locale à des travaux non rémunérateurs mais utiles à la collectivité.

3) *Assistance à la nation tout entière :* Des groupes de jeunesse seront à la disposition des autorités pour entreprendre de vastes travaux d'utilité publique tels que : reboisement, plantation d'arbres sur les landes, sur les collines de déblais qui entourent les mines, etc., défense contre les inondations; assèchement des marais; défrichement de terrains incultes ; nivellement des collines de déblais. Chaque groupe de jeunes devra pourvoir à ses frais de voyage et d'entretien. Seules seront entreprises des tâches pour lesquelles il est tout à fait impossible de faire les frais de travail salarié...

Nouvelles diverses

Assemblée générale du Groupe français d'Education nouvelle

(27-28 *septembre* 1939)

La remise à une date ultérieure du congrès européen entraîne évidemment la remise à plus tard de l'assemblée générale du Groupe français qui devait en former la clôture. Mais le bureau a estimé que cette réunion devait être prochaine et en a fixé la date à la fin des vacances.

Un bulletin du G. F. E. N. y a invité ses membres. Il servira de convocation pour l'assemblée générale qui se réunira les 27 et 28 septembre, sauf avis contraire, au Musée pédagogique. L'ordre du jour de l'après-midi publié dans le bulletin de juillet 39 restera valable. Les bulletins de vote pour le remplacement de Mlle Carpentier au comité d'action seront reçus jusqu'au 26 septembre. Ceux qui auraient été envoyés pour la réunion du 10 août seront conservés. Plusieurs des orateurs qui devaient prendre la parole au congrès : M. Langevin, M. Zilliacus, plusieurs de nos vice-présidents et auteurs de communications y assisteront et, ainsi, les problèmes qui faisaient le thème du congrès seront évoqués et discutés, ainsi que ceux qui sont spéciaux au G. F. E. N.

Centre d'études scientifiques, pédagogiques, techniques et sociales

pour le perfectionnement et l'orientation de l'Education Physique

Congrès 1939

Lundi 18 septembre, samedi 23 septembre, à l'Institut d'Education physique, 1, rue Lacretelle.

PROGRAMME.

Lundi 18 *septembre et le mardi* 19 : Exposés-démonstrations sur le terrain et au gymnase. — Réunions des commissions. Séance d'étude et assemblée générale.

Mercredi 20, *jeudi* 21, *vendredi* 22 : *Participation au congrès de la Société de Rééducation.*

Samedi 23 : Visite à » l'Oasis ». Repas en commun.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Mme HUMPHERY D'HONFROI, **L'Enfant et sa Mère à travers le Monde,** Paris, Plon, 1939, vol. 18,5×25 de 763 pages, prix : fr. 60.

Cet ouvrage monumental auquel ont collaboré environ quatre-vingt-dix femmes de toutes les parties du globe terrestre, a paru « sous le haut patronage de Sa Majesté le Roi Farouk Ier, roi d'Egypte » et avec la souscription de M. Albert Lebrun, président de la République, S. M. la Reine Marie de Roumanie, S. M. le Roi Léopold III et un nombre considérable d'Altesses royales — ou non royales — de Ministères et de gouvernements, parmi lesquels j'ai le regret de trouver la Suisse.

Je dis : le regret. Car cet exposé panoramique mondial manque totalement de valeur psychologique, éducative, historique et même géographique, bien qu'il y ait ici ou là quelques traits couleur locale. Pas un seul membre de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle n'a été appelé à collaborer. Alors à quoi bon cet étalage de banalités, souvent au-dessous de tout ? Des missionnaires cathéchistes, des Sœurs Blanches d'Afrique, beaucoup d'inconnues, quelques rares femmes écrivains : Colette Yver, Isabelle Sandy, Noëlle Roger, c'est tout. De l'argent gaspillé et ceci à une époque où des ouvrages de première valeur ne *peuvent pas* paraître, faute d'initiative de la part des éditeurs, celle-ci durement motivée par la carence du public acheteur !...

Nous avons goûté surtout : « Au pays des Incas », par Emilia Rovero et les notes des auteurs cités plus haut. Mme Jeanne Cappe, qui parle pour la Belgique, ne mentionne même pas la Ligue d'Education familiale de M. de Vuyst bien que celle-ci fut aussi catholique... La notice de presse dit : « Peut-on imaginer plus beau et plus exaltant poème d'amour que ces récits qui nous montrent dans l'héroïsme et le sacrifice, comme dans la joie collective et la paix domestique, la mère et l'enfant partageant la même vie intime ? » Ainsi en jugeront peut-être certaines mères. Ne leur gâtons pas leur joie.

Ad. F.

Ouvrages sur la Société des Nations et ses activités

M. Georges THÉLIN, fonctionnaire au B.I.T., publie sous le titre : **Pratique la Justice** (Genève, Editions Labor, 1939, collection du Réveil social, vol. 12×18,5 de 135 p., fr. S : 2,40) un petit ouvrage d'une valeur inestimable. Le sous-titre en exprime fort bien le contenu : « Le Christianisme social et l'Organisation internationale du Travail. » On est frappé en effet de constater à quel point l'appel à une justice largement et profondément humaine proclamé il y a vingt siècles par le Christ trouve une expression intense dans certaines institutions et activités du B. I. T. qui est, certes, le plus beau fleuron à la couronne — par ailleurs plutôt défraîchie — de la S. D. N. Comme l'a écrit M. Adolphe Keller, secrétaire général du « Mouvement œcuménique de Stockholm » : « La recherche pratique de la justice sociale, élément de paix, est un article essentiel de la foi chrétienne et une revendication nécessaire de la civilisation moderne. »

Dans un tout autre ordre d'idées — mais l'homme n'est-il pas corps aussi bien qu'esprit, — signalons : **Etude sur les politiques nationales de l'Alimentation,** 1937-38 (Genève, S. D. N., série : Questions économiques et financières, II, A. 25, vol. 15,5×24 de 126 p., fr. S. : 2,50) et : **Pour améliorer l'Alimentation** (Série : Les Activités de la S. D. N., brochures publiées par la Section d'information, n° 7, vol. 13,5×19,5 de 38 p., fr. S. : 0,50).

Ces deux études, la première surtout, présentent une valeur de premier plan et doit attirer l'attention des éducateurs et des parents. La seconde passe en revue l'effort des commissions de la S. D. N., depuis la Section d'Hygiène qui a, à son actif, une action salvatrice immense exercée en Chine et ailleurs — le poste de Singapoor joue un rôle indispensable dans la lutte contre certaines épidémies — jusqu'à l'activité des moindres sous-commissions : celles du lait pour nourrissons, de l'alimentation optima du premier âge, du rôle des protéines, du sucre industriel, des vitamines, etc. Vaste travail : tout d'abord observer l'état de choses actuel (et

l'on constate malnutrition ou sous-alimentation à peu près partout, dans les pays pauvres, dans les classes pauvres des pays riches et chez les gens riches par suite de préjugés et d'ignorance) ; ensuite : établis par des analyses comparées les bases : *a*) de l'alimentation minima ; *b*) de l'alimentation optima. Enfin : diffusion des principes sains et, comme ceci ne suffirait pas, recherche des voies et moyens pour distribuer les produits à bon escient dans le monde entier. Les commissions de la S. D. N. n'ont aucun pouvoir de coercition, mais leur rôle purement humanitaire leur donne accès partout et on accueille leurs activités avec gratitude. Tout ce qui se fait de bien dans le domaine de l'alimentation des masses est signalé ici. Ainsi certains pays ont des comités (privés) qui distribuent aux indigents les produits en surnombre que le commerce n'a pas réussi à écouler. On a établi en Suède une agence pour veiller à la véracité des annonces en matières alimentaires. Le chapitre (pp. 102 à 111) de l' « Etude sur les Politiques nationales de l'Alimentation » est passionnant. Ainsi l'exposé du rôle des coopératives de villages en Yougoslavie (106 à 108) pourrait servir de modèle à bien d'autres pays. Plus loin on apprend qu'il existe aux Etats-Unis un système de prêts aux agriculteurs à la condition qu'ils se conforment aux prescriptions, arrêtées en commun, d'un agent du gouvernement sur la répartition des cultures et la production pour la consommation propre de l'agriculteur. Si les instituteurs pouvaient consulter ces ouvrages — comme aussi celui, sur les mêmes sujets, de Burnet et Aykroyd « L'Alimentation et l'Hygiène publique », déjà mentionné ici (n° 118, juin 1936, p. 155) — ils contribueraient largement à créer cette opinion publique qui, seule, pourra effacer la honte des destructions d'aliments sous prétexte de surproduction, et contribuer peu à peu à l'assainissement de l'espèce humaine.

Ad. F.

Vers une meilleure organisation économique du monde appartient à la même collection (n° 11, 100 p., fr. S. : 1). L'opuscule commence par un aperçu historique et énumère ensuite les travaux actuels et la nouvelle orientation des études, lesquelles portent sur la lutte contre les crises, la politique des matières premières, le problème des migrations, l'alimentation, l'habitation, l'agriculture et le niveau d'existence.

Travail silencieux, peu connu, efficace.

Ad. F.

Brochures d'Education nouvelle populaire

Célestin Freinet est un homme infatigable. Voici la dernière en date de ses initiatives que l'on ne compte plus. Donc, aux Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, à Vence (Alpes-Maritimes) ont paru déjà 13 brochures pour le prix fabuleux de fr. 10 — pour chaque série de 10. Ce ne sont pas des manuels : de la part de l'auteur de « Pas de Manuels scolaires », on ne saurait attendre rien de pédant, ni de systématique. Sous les auspices de la Coopérative de l'Enseignement laïc, il a donc prié quelques instituteurs — hommes aux prises avec la réalité quotidienne — de rédiger des opuscules qui fussent de véritables outils de travail. Quinze années d'expériences et de collaboration ont permis de mettre au point les techniques souhaitables. Voici les titres de la première série :

1. La technique Freinet. — 2. Grammaire française en 4 pages. — 3. Plus de leçons. — 4. Principes d'alimentation, — 5. Fichier scolaire coopératif. — 6. Activités dirigées. — 7. Lecture idéale. — 8. L'Imprimerie à l'école — 9. Dessin libre. — 10. La gravure du lino.

La seconde série, en cours de publication, comporte déjà : 11. La classe-exploration. — 12. Technique d'étude du milieu local. — 13. Phonos et Disques.

Durant ce temps, la « Bibliothèque du Travail », opuscules illustrés de 25 à 30 pages, continue à paraître. Nous avons sous les yeux : « Histoire de la Navigation », (N° 27, fr. 2,50), dessins et documentation d'A. Carlier, rédaction de la Guilde de la Bibliothèque du Travail de la C. E. L. ; — « L'Or » (N° 31, fr. 2,50), rédaction de J.-M. et Y. Guet à Saint-Plaisir (Allier). Tout cela est bref, clair, aussi complet qu'il est utile, et bien adapté à l'enfance. Plusieurs de ces brochures ont été, à diverses reprises, recommandées officiellement, dans un certain nombre de départements. Beau travail, entièrement désintéressé, auquel ont, la plupart du temps, collaboré les élèves eux-mêmes. Fruits de la terre de France pour les enfants de la France.

Ad. F.

Plein air, édité par la Fédération des Eclaireurs de France, 12, rue Le Peletier, Paris, IX°. — Après avoir édité « Loisirs scolaires » qui apporte aux maîtres des suggestions pratiques pour l'organisation rationnelle des « activités dirigées », les Eclaireurs de France présentent aujourd'hui une nouvelle brochure, intitulée « Plein air », numéro spécial de leur revue « Le Chef ».

« Plein air » prolonge et complète très largement « Loisirs scolaires », en étudiant surtout l'organisation de la demi-journée hebdomadaire de plein air, instituée dans les établissements du premier degré.

Dans cette substantielle brochure, préfacée par M. Paul Barrier, inspecteur général de l'Instruction publique, adjoint au Directeur de l'Enseignement du premier degré, des chefs Eclaireurs de France, dont beaucoup sont membres de l'enseignement, mettent leur expérience vécue et leur pratique au service des Instituteurs.

En suivant de près l'esprit des circulaires ministérielles, « Plein air » étudie successivement l'organisation de la demi-journée en elle-même, les diverses activités proposées, la formation physique des élèves, les jeux de plein air, les chants, les danses et donne une bibliographie détaillée pour chacune de ces questions.

De nombreuses planches illustrées complètent cet ouvrage, destiné à rendre de précieux services aux éducateurs, à tous ceux qui se préoccupent de donner à la jeunesse équilibre et santé.

Louis Meylan, **Les Humanités et la Personne,** esquisse d'une philosophie de l'Enseignement humaniste, préface d'Arnold Reymond, collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1939, vol. 15×22,5 de 271 p., prix, fr. S : 6.

Cet ouvrage est unique en son genre. Je n'en vois qu'un seul dont il se rapproche, c'est celui du R. P. Charmot, S. J. « L'Humanisme et l'Humain » (Voir ici n° 108, juin 1935, p. 156) que l'auteur cite d'ailleurs dès sa première page. Ouvrage unique, disais-je. C'est l'homme, plutôt, qui est unique. Latiniste et helléniste délicat — les titres des chapitres sont tous en latin et les citations latines et grecques foisonnent, — esprit enthousiaste qui goûte la poésie de la vie, de toute vie orientée vers le Vrai et le Beau, il se trouve être depuis nombre de décades le directeur du gymnase féminin ou « Ecole secondaire de jeunes filles » de la ville de Lausanne. D'où son souci d'ouvrir les voies à une pédagogie selon son idéal — idéal par ailleurs largement humain — d'humaniste et de personnaliste. Ces deux derniers termes se trouvent ici sur le prolongement l'un de l'autre. Le personnalisme représente la fine pointe, le but auquel on tend, et il n'en est presque pas question ; but implicite, plutôt qu'explicite. Le corps entier de l'ouvrage est dévolu à l'humanisme. Mais ici encore : à un humanisme unique en son genre dont rien de ce qui est humain — pourvu que ce soit beau — rien, pas même la technique moderne, les travaux manuels, l'agriculture elle-même ne se trouve exclu. Pour l'auteur, les savants modernes, tout comme les poètes et les musiciens, sont les « témoins » de Dieu, dans la mesure où ils portent témoignage de l'Unité divine. Et ceci constitue un spectacle d'une beauté et d'une noblesse qui frappent, en notre temps d'industrialisme, de mercantilisme, d'agitations et de menaces de guerres, où l'on serait en droit de penser que les humanistes authentiques constituent une espèce disparue.

L'ouvrage comprend trois parties :

I. Opération et fin des humanités. — L'humanisme philosophique regarde vers l'avenir. Il faut que le « petit d'homme » (selon le terme emprunté à Kipling et que l'auteur substitue au mot : enfant, afin de mieux marquer le lien et la différence entre ce que nous appellerions un peu irrévérencieusement : le têtard et la grenouille) entre en contact avec les grands hommes, ceci afin de susciter en lui une activité créatrice, « poétique », selon le sens étymologique de ce dernier terme. L'auteur rêve le « gymnase poétique » (218), le gymnase « Maison des Muses » (228).

II. Disciplines de l'Enseignement humaniste. — Tout est dans tout. La vie — comme la philosophie, selon H. Lachelier, — est un « effort vers la synthèse totale » (183). « Seul le sentiment d'être relié... à l'éternelle totalité, fait de l'individu une personne » (270). Cette préoccupation doit être à la base de l'enseignement de l'histoire (129), de la géographie (146), du langage (157), des sciences exactes (166), ce qui suppose l'élimination de nos programmes de tout ce qui n'est pas moyen pour ce but ultime (197).

III. Atmosphère de l'Ecole humaniste. — Il faut nourrir chez l'enfant la soif de connaître, de sentir, d'aimer. Donc l'enseignement secondaire doit être — pour qui le mérite — gratuit, au double sens du mot : désintéressé (les spécialisations viendront plus tard) et imparti sans que la richesse des parents soit cause de sélection artificielle. Bien entendu, le maître doit être non pas un enseigneur de métier, mais un propagateur d'enthousiasme. Dès lors, ce qui dominera la vie de l'école, c'est la religion. Mais ici encore, l'auteur se sépare des conceptions courantes : il entend non pas *les* religions, mais *la* religion, une et universelle, celle qui se borne à relier l'humain au divin immanent, celle pour qui la raison est — comme pour saint François de Sales (265) — œuvre de Dieu et pour qui toute l'histoire — comme pour le Swâmi Vivekânanda (266) — est révélation continue, « discours de Dieu » (255).

L'éducation parfaite sera donc à la fois une discipline et une initiation. « Discipline

une et triple » : histoire, langage, raisonnement expérimental. Initiation « du petit d'homme à l'humanité : par le *contact* avec les manifestations les plus authentiques et les plus diverses de l'humanité dans l'homme, et par l'*exercice* de tous les pouvoirs qui, proprement, font l'homme », fonction d'intelligence, avant tout (193). Sans oublier l'art. Mais « il faut pratiquer l'art, non pour s'évader de la réalité et vivre dans un monde délicieux et artificiel, mais pour recréer constamment ses plus hautes énergies, pour retrouver le sens de l'œuvre un instant abandonnée, et la reprendre d'un courage renouvelé ; il ne faut, de même, méditer sur les plus hauts plateaux de la philosophie que pour constamment retrouver le centre de son être et le sens de l'action de l'homme parmi les hommes ; et pour assurer à celle-ci, en la pensant, la cohérence et l'efficacité » (190).

L'ouvrage foisonne de citations exquises empruntées à l'antiquité, au Moyen Age, à la Renaissance. Elles vont se raréfiant au fur et à mesure qu'on se rapproche des temps modernes. Après Gœthe, le fleuve, devenu filet d'eau, se perd dans les sables. L'auteur ignore à peu près tout de l'éducation nouvelle. Ici et là émergent quelques noms : celui de Mme Montessori surtout ; quelques autres apparaissent très furtivement dans les notes au bas des pages, notes par ailleurs d'une abondance peu commune et qui coupe parfois un peu trop, me semble-t-il, le souffle du lecteur. Au cours de ses années d'étude, M. Louis Meylan a cueilli et recueilli des perles sans nombre ; en bon orfèvre, il les a serties dans un joyau où chacune est à son rang de valeur et de beauté, joyau qu'il a dû longuement faire et parfaire avec amour. Renonçons donc, pour une fois, aux critiques (on nous parle à peine d'individualisation et de culture des aptitudes innées de chacun !) et admirons — oui, tout simplement — ce monument de poésie et de beauté spirituelle. « *Exegi monumentum...*»! *tum...* » !

Ad. F.

K. E. Krafft, **Influences cosmiques sur l'individu humain,** seconde édition, augmentée de chapitres nouveaux formant ensemble le premier **Traité d'Astrobiologie,** vol. 16×24 de 310 p., fr. 75. (fr. S. : 9,50 ; Belgas : 11).

Malgré l'indifférence des masses, la résistance des savants officiels, les succès de mauvais aloi des charlatans, la science positive des « influences cosmiques » s'affirme de plus en plus. Preuve en soit cet ouvrage, fruit de vingt ans de recherches et de plus d'un million d'observations enregistrées, analysées, coordonnées selon les règles les plus strictes de la science statistique que l'auteur, Bâlois, a étudié avec le professeur Hersch à l'Université de Genève, avant d'en pratiquer les méthodes aux laboratoires de Galton à Londres. Son enquête sur les positions planétaires au ciel de naissance de 800 musiciens est encore dans toutes les mémoires, ainsi que son étude statistique sur l'influence de la Lune sur les naissances humaines.

Astrologie, alors? — demandera-t-on. Non. Ce n'est même pas de l' « astrologie scientifique », si l'on entend par là des recherches statistiques destinées à confirmer ou à infirmer certaines hypothèses de l'ancienne astrologie gréco-arabe. Ce sont plutôt les bases posées à l'édification d'une science nouvelle — l'auteur l'appelle : typocosmie — qui, en fait, renverse l'astrologie traditionnelle comme un jeu de cartes. Pourtant celle-ci porte en soi certaines intuitions justes. Mais les gloses d'érudits dépourvus d'intuition ont écrasé les vues « télépathiques » des voyants primitifs. On retrouve celles-ci sous le jet de lumière des observations impartiales de l'astrobiologie critique. Dès lors la synthèse, même si elle retrouve ces intuitions premières, les reconstitue, enrichies de tous les apports de l'analyse moderne.

La découverte des rythmes — en utilisant les mêmes méthodes précises — est une des plus captivantes de ce livre passionnant. On retrouve ici certaines vues de Charles Henry qui fut professeur de physiologie des sensations au Collège de France. Et combien de phénomènes en apparence inexplicables — coïncidences « miraculeuses » — s'expliquent désormais par cette connaissance des rythmes cosmiques et atomiques !

Ouvrage à la fois de méthodologie mathématique, de physique, de psychologie, tantôt aride (et le novice sautera les passages qui le dépassent), tantôt passionnant comme un roman de Wells, ce nouveau livre de M. K. E. Krafft se termine par un « Appendice » qui est peut-être la partie la plus curieuse et où l'on peut saisir, à propos d'un simple lexique des termes techniques employés, toute l'évolution de la science cosmique, depuis les « mancies » antiques des devins et des sybilles, à travers l'astrologie traditionnelle et l'astrodynamique moderne, jusqu'à la typocosmie de l'avenir. Car tout est en devenir et nous ne sommes qu'au seuil d'une ère nouvelle inépuisablement riche en découvertes !

Ad. F.

LIVRES D'ÉTRENNES

BEAUX LIVRES, BELLES HISTOIRES

Bibliographie des 500 meilleurs titres de la littérature enfantine, par M. Gruny et M. Leriche, bibliothécaires de « l'Heure Joyeuse ».

Un volume, ill. de 4 planches hors texte en couleurs ..... **10** fr.

LA JOIE DE CONNAITRE

Collection d'ouvrages documentaires pour les jeunes et pour les maîtres.

I. **La Vie privée des bêtes sauvages,** par André Demaison. — 2. **Les Voyages** (Du Coche à l'Avion), par M. Ginat et A. Weiler. — 3. **L'Automobile,** machine merveilleuse, par H. Clayette. — 4. **La Vie des Noirs d'Afrique,** par André Demaison. — 5. **Les Maisons des Hommes,** de la hutte au gratte-ciel, par A. Demangeon et A. Weiler. — 6. **Le Sahara,** désert mystérieux, par Henri Lhote. — 7. **Le Petit Peuple des ruisseaux,** par Marcel Piponnier. — 8. **Parmi les étoiles,** par Paul Couderc. — 9. **Vers l'inconnu,** les hommes à la découverte de la terre, par H. Collin-Delavaud. — *Pour paraître en septembre :* **Le Cinéma,** par J. A. Keim.

Le volume, nombreuses photographies, broché ..... **13** fr.
Cartonné ..... **16** fr. *Relié pleine toile* ..... **20** fr.

COLLECTION MARJOLAINE (de 7 à 12 ans)

1. **La Mère Grimuzot raconte,** par L. Jean-Javal. — 2. **Là-haut dans la montagne,** par M. Lalanne. — 3. **Naticchia,** par Manzella. — 4. **La Maison grise d'en face,** par W. Pares. — 5. **On demande une maman,** par Colin Shepherd. — 6. **Les Expériences de Betsy,** par D. Canfield-Fisher. — 7. **Petit Christophe et son dirigeable,** par E. Mann. — 8. **Pimprenelle et Mafouinette,** par M. Vigneron. — 9. **Le Royaume des fleurs,** par M. Carême. — 10. **L'Escabeau volant,** par C. Santelli. — 11. **Ma Cousine Trois-Pommes,** par L. Jean-Javal. — 12. **Petit Point et ses amis,** par Erich Kaestner. — 13. **Isabelle et la porte jaune,** par Nanine Gruner. — 14. **Mipe, ses amis et ses bêtes,** par Marcelle Vérité. — 15. **Belle Ile en mer,** ou les vacances inespérées, par Marcel Kuhn. — 16. **Paniers percés,** par L. Jean-Javal.

Le volume illustré, cartonné.. **14** fr. *Relié pleine toile grise* ..... **18** fr.

COLLECTION PRIMEVÈRE (de 11 à 15 ans)

1. **Bricolin,** par L. Jean-Javal. — 2. **Le Roman de la Momie,** par Th. Gautier. — 3. **Un Cancre,** par L. Delarue-Mardrus. — 4. **David Copperfield,** par Ch. Dickens. — 5. **Alègre,** par H. Wast. — 6. **Terre de glace,** par Ballantyne. — 7. **Pierrot-la-Veine,** par Andersen. — 8. **Quatre du Cours moyen,** par L. Bourliaguet. — 9. **Olof et Gertie,** par E. Lombard. — 10. **Rossignol des Neiges** (Prix « Jeunesse » 1935), par Marie Colmont. — 11. **L'Auberge de la Belle-Etoile,** par M. Vigneron. — 12. **Claque-Patins,** par Marie Colmont. — 13. **Jean-tou, le maçon creusois** (Prix « Jeunesse » 1937), par Georges Nigremont. — 14. **Le Dernier naufragé de l'Ile de Robinson** (journal de Félix Charpentier), présenté par R. Gaillard. — 15. **Les Enfants aux cheveux de flammes,** par C. R. Brink.

Le volume cartonné..... **11** fr. *Relié pleine toile verte* ..... **16** fr.

HORS COLLECTION (de 11 à 15 ans)

La Houle, par E. Moselly. — **Jean des Villes chez Jean des Champs,** par A. Martignon. — **L'Etrange randonnée à travers l'Amérique,** par Upton Sinclair.

Chaque volume illustré, broché.... **10** fr. *Cartonné....* **14** fr. *Relié....* **16** fr.

ALBUMS DE LA LANTERNE MAGIQUE

Collection illustrée en couleurs à mettre entre les mains des enfants qui apprennent à lire (4 à 6 ans). Ces albums ont été établis en collaboration par des artistes et des éducateurs.

Une Histoire de lapins, par H. Guastalla, 22×26. **10** fr. — **Papa Coq,** par D. Bernollin, 23×27. **10** fr. — **Couleurs,** par A. Lévi-Alvarès et A.-M. Lemaresquier, 15×20. **9** fr, — **Une Petite tache bleue,** par Boris, 9×14. **7** fr. **50.**

Série documentaire : **L'Hirondelle** — **La Grenouille** — **Les Papillons,** par Michel. Chaque album 12,5×20,5. **8** francs.

Éditions BOURRELIER & Cie

76, rue de Vaugirard, PARIS (6e)

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Château de Greng

près Morat (Fribourg) Suisse

« ASEN » Rue du Jura, 13 GENÈVE (Suisse

Fabrication de Jeux Educatifs et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Educatifs Descoeudres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

Prospectus sur demande

Jeux éducatifs du Père Castor

MARIONNETTES

DEMONTABLES ET A TRANSFORMATIONS

de Jacques Chesnay

Les têtes, les nez, les yeux, les gaînes sont interchangeables et permettent de composer, avec très peu d'éléments et pour un prix modique, toute une troupe de petits comédiens de bois que les enfants métamorphosent et renouvellent eux-mêmes.

En pénétrant à l'école, les Marionnettes du Père Castor y apporteront de la vie, de la gaîté, de la bonne humeur et se prêteront à la représentation des scènes les plus variées.

Les éducateurs trouveront en elles de précieux auxiliaires pour l'enseignement vivant du français. Ils leur devront aussi une meilleure compréhension psychologique des enfants dont ils découvriront l'âme à travers les petites poupées de bois.

Boîte A	contenant	2	marionnettes	.....	**22 fr. 50**
— **B**	—	3	—	.....	**35 fr.**
— **C**	—	4	—	.....	**45 fr.**

FLAMMARION éditeur, 26, rue Racine, PARIS (6e)

MÉTHODE DECROLY

Collection bleue

Intéresseront tous ceux qui veulent se tenir au courant de la pédagogie moderne

INITIATION DE LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — **Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,** par **G. Gallien** et **L. Fonteyne.**
Cahier n° 2. — **L'observation** et la mesure, par **L. Fonteyne.**
Cahier n° 3. — **L'Association,** par **A. Claret.**
Cahier n° 4. — **L'Expression,** par **L. Fonteyne** et **A. Claret.**
Cahier n° 5. — **Méthode globale,** par **J. Degand.**
Chaque cahier, couverture bleue : **10** fr. La collection de 5 : **40** fr.

Envoi gratuit sur simple demande de notre

CATALOGUE N° 1 : MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES

FERNAND NATHAN

CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE

pour l'enseignement du premier degré

Vient de paraître :

— LES ACTIVITÉS DIRIGÉES. (Voir table page 185.)

En préparation :

— L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, présenté par F. Joliot-Curie, dirigé par A. Goumy, Inspecteur général.

— Le CHANT ET LA MUSIQUE, dirigé par H. Bourgoin, Inspecteur général.

— L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE, dirigé par A. Châtelet, Directeur de l'enseignement du second degré.

— LA LANGUE FRANÇAISE, dirigé par Th. Rosset, ancien Directeur de l'enseignement primaire.

Abonnement aux « Cahiers de Pédagogie moderne », 2e Série ..... **42 francs**

Le numéro des C.P.M., **12 francs.** Sauf « Les Activités dirigées », numéro double ..... **18 francs**

La 1re série de 6 cahiers ..... **56 francs**

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1939 N° 150
18e ANNEE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : A tous nos amis.
Appel aux amis de l'Education Nouvelle.
Le Groupe français d'Education Nouvelle et les tâches qu'il envisage.
Nouvelles de la section anglaise.
VIAL : Ce qu'est l'enseignement par correspondance et radio.
Quelques conseils d'un inspecteur pour le temps de guerre.
Dr HATZAROFF : Préparation sociale des maîtres.
DERMOT STRAKER : Le rôle du maître en orientation professionnelle.
Ad. FERRIÈRE : Nouvelles considérations sur l'autonomie des écoliers.
C. FREINET : L'Ecole et l'idéal démocratique.
Nouvelles diverses.
Table des matières de l'année 1939.

REDACTION :
Groupe Français d'Education Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5e

ABONNEMENTS :
Éditions Bourrelier et Cie
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5e)

Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER
Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne **aux Editions Bourrelier,** 76, Rue de Vaugirard, Paris (6e) — C. C. P. Paris 1598-28.

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

A tous nos Amis

La Ligue continue. En ce moment, où tant de notions fondamentales s'effacent, où la confusion règne dans de si nombreux esprits, la Ligue doit tenir.

...Son existence est plus que jamais nécessaire. Les relations internationales qu'elle a pu établir sont des plus précieuses et nous ferons tout ce qui sera en notre pouvoir pour les maintenir intactes. Nous pensons que nulle tâche n'est plus importante pour l'avenir que celle de préserver en tous pays la jeunesse des haines de ses aînés et de lui conserver une pleine ouverture de cœur envers la jeunesse des autres nations. Nous sentons aussi qu'il est indispensable à la santé morale des pays belligérants, de rester en contact avec la vie des pays non belligérants. Nous espérons mettre la revue *New Era* au service de ce double but. En Grande-Bretagne, où des milliers d'enfants évacués avec leurs maîtres se trouvent transplantés dans des régions qui leur sont peu familières, un nouveau champ d'action s'offre à nous. Notre devoir nous paraît être non seulement d'aider les évacués mais de chercher la solution des problèmes posés par cette situation. Programmes, organisation scolaire, psychologie enfantine, utilisation des loisirs, vie familiale, rapports entre le foyer, l'école, et la société, entre l'enfant des villes et la campa gne, etc. De la solution de ces divers problèmes nous devrions pouvoir tirer des leçons d'une valeur permanente pour le temps de paix.

Nous vous demandons de rester en relations avec nous et de nous envoyer du matériel pour la Revue et des nouvelles de vos propres activités.

Si vous êtes abonnés à *New Era* ou membre de la Ligue, continuez-nous votre aide. Tant d'appuis vont nous manquer, que tous ceux qui le peuvent nous gardent leur collaboration.

Appel aux Amis de l'Education Nouvelle

Cet appel aux amis de l'éducation nouvelle est l'écho de ceux qu'ont individuellement adressés à notre groupe français plusieurs de ses membres. Loin d'être suspendue, notre activité doit se mettre au niveau des circonstances. Ce n'est pas l'enfance qui a le moins à souffrir de la crise provoquée par la guerre, et c'est sur elle qu'en tout état de cause repose l'avenir de notre pays.

En face d'une crise deux attitudes sont possibles : ou se résigner à ses conséquences soi-disant fatales, ou s'en faire une occasion, un moyen de progrès, en redoublant d'ingéniosité et de hardiesse pour trouver aux difficultés des solutions, dont beaucoup pourront devenir, par delà les routines reconnues impuissantes, des solutions d'avenir.

La mobilisation a retiré nombre de maîtres à l'école. L'évacuation a éloigné de leur école ou même de leurs parents nombre d'enfants. Leur rassemblement en des lieux qui n'avaient jamais connu une telle affluence pose des problèmes où l'école doit prendre sa grande part de responsabilité. N'est-ce pas à elle surtout qu'il incombe d'organiser leur vie morale et même matérielle, de suppléer à l'absence du père soldat, de la mère partie le remplacer à l'usine ou aux champs, de leur créer l'ambiance qui pourra leur restituer un peu de leur famille ?

Notre école publique n'a pas déçu les espoirs mis en elle. Elle doit rouvrir vite et partout pour tous les enfants en âge de la fréquenter. Elle est pour le pays la garantie de sa santé morale. Si à aucune époque de notre histoire, si dans aucun pays du monde l'union des consciences n'a été plus grande devant les événements les plus graves qu'aujourd'hui en France, c'est que pas son statut même l'école ouverte à tous, n'impose ni ne propose rien qui puisse être contraire aux convictions politiques, religieuses ou philosophiques de l'un quelconque des parents qui lui confient leur enfants. Ainsi fondée sur l'assentiment rendu possible à tous, la force de l'école publique est telle qu'en dehors d'elle aucun mouvement pédagogique véritablement profond et populaire n'est concevable. C'est dans cette conviction qu'a toujours travaillé le Groupe Français, heureux de compter parmi ses membres, avec des maîtres de l'enseignement public, les dirigeants ou les maîtres d'institution privées qui se sont vouées à la cause de l'éducation nouvelle.

Aujourd'hui les événements ne laissent pas d'autre alternative qu'un pas en avant ou le recul. S'il y a souvent trop peu de maîtres pour trop d'enfants d'âge trop divers, ne risque-t-on pas un entassement plein de confusion et préjudiciable à tous, à moins d'organiser des équipes de travail, où collaboreront aînés et plus jeunes, chacun selon son niveau de développement et ses aptitudes ? Si l'enfant séparé des siens souffre de sa solitude, ne convient-il pas de susciter des groupes, où l'aide et les prévenances mutuelles puissent développer des sentiments fraternels de reconnaissance ou de protection ? Si l'enfant de la ville ou des faubourgs déporté dans les champs se sent dépaysé, ne faut-il pas en profiter pour multiplier ses motifs d'activité par un contact répété avec les êtres et les choses si proches de ses intérêts spontanés que la campagne peut offrir en abondance ? Si les locaux scolaires sont insuffisants, pourquoi ne pas utiliser les domaines disponibles, comme il s'en trouve dans toutes les régions de la France, pour y fonder des colonies-écoles, où les enfants trouveraient les conditions d'activité physique et intellectuelle, de liberté et d'initiative, d'ordre et de discipline naturelle, de curiosité et d'invention qui font une éducation saine et complète ?

Le programme de l'éducation nouvelle c'est d'aider au développement si-

multané de l'intelligence et du caractère, de fonder sur l'activité propre de l'enfant l'acquisition de ses connaissances, sur la confiance en soi, sur le sentiment de sa force personnelle et de ses responsabilités, le respect d'autrui, le souci des coopérations équitables, l'acceptation des disciplines justes et nécessaires, sur l'apprentissage direct et graduel des techniques communes ou spéciales, manuelles ou intellectuelles, le goût et la considération pour le travail humain sous toutes ses formes.

C'est de ces vertus là qu'est faite la démocratie. Préparer son triomphe, c'est les développer chez l'enfant, et l'école n'y arrivera pas si elle lui impose une docilité d'esprit et de caractère qui lui sont exactement contraires. Les circonstances se prêtent à de grandes nouveautés. Notre groupe voudrait en être l'écho, sinon l'initiateur. Il met à la disposition de ses amis, de tous ceux qui s'intéressent aux progrès de l'éducation, sa revue : « Pour l'Ere Nouvelle » et son Bulletin. Il sollicite de tous des informations, des correspondances sur les tentatives faites, sur celles qui sont à faire et aussi sur les besoins ou les échecs. Il fera de son mieux pour répondre aux questions et aux problèmes posés en faisant appel à tous ceux qui ont expérience et compétence.

Le Bureau du Groupe Français d'éducation nouvelle.

NOTA : Le siège social du groupe est toujours au Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris (Ve). Y adresser toute la correspondance. Une permanence y est organisée le jeudi après-midi.

Adresser les demandes d'abonnement à « Pour l'Ere Nouvelle » aux Editions BOURRELIER et Cie, 55, rue Saint-Placide, Paris (VIe).

Le Groupe français d'éducation nouvelle
et les tâches qu'il envisage

Le G. F. E. N. a décidé de continuer sa tâche, dans les circonstances présentes, aussi longtemps qu'il restera à ses membres des possibilités suffisantes de travail. Tel a été dès les premiers jours l'avis unanime de son bureau, presque unanime de son comité d'action, mais aussi celui de presque tous ceux de ses membres qui ont pu être atteints.

De cet accord à peu près général voici à titre d'exemples quelques extraits de lettres reçues

« L'action du G. F. E. N. est plus que jamais nécessaire et devra se faire aussi pratique que possible », nous dit l'un.

« Tâches nouvelles ? Notre tâche ne consiste-t-elle pas à rester ce que nous étions ? : des éducateurs convaincus de la puissance des idées ; des démocrates croyant que le triomphe des démocraties ne sera vraiment possible que si elles s'efforcent de réaliser plus de justice sociale ; des pacifistes, mais non des dupes, partisans d'une paix immédiate — pause entre deux guerres — et à tout prix. Bref, de toutes nos forces, limiter le recul de la civilisation qui accompagne toutes les guerres, rester le rocher qui résiste à la marée des passions mauvaises, des haines et qui est le refuge de l'esprit critique et du devoir de justice pour tous ».

« Au service de l'enfance, le G. F. E. N. et la revue se doivent de maintenir et de rappeler les principes qui constituent leur raison d'être et qui demeurent la sauvegarde de l'esprit contre les dangers de la propagande belliciste, parée de mille prétextes. Il est important de publier un bulletin qui serve de lien entre ceux

qui ont gardé la foi en l'efficacité d'une éducation constructive, telle que nous l'avons prêchée ; de montrer que le respect de quelques valeurs humaines permanentes est la condition de toute vie sociale civilisée et que la guerre ne peut venir que lorsqu'on a méprisé et méconnu ces valeurs ; d'indiquer aux éducateurs quelle attitude leur impose, dans la pratique quotidienne de l'enseignement, le respect de ces valeurs ».

D'un autre : « Nous restons, plus que jamais acquis aux idées qui nous ont unis ».

« Je ne puis qu'approuver le désir de conserver la vie au G. F. E. N., de maintenir son activité non pas tant en vue des jours présents que de l'avenir. Ce n'est pas la paix conçue sous la forme de traités politiques qui suffira à amener la fin de nos maux, mais la prise de conscience de l'unité humaine, qui est œuvre d'éducation. Tant que nous n'aurons pas pacifié l'individu, la guerre sera ».

D'un troisième : « Ce n'est pas le moment d'abandonner, au contraire. Il faut empêcher le courant qui essaierait, inévitablement, de montrer comme sage le retour aux méthodes traditionnelles. Il faut faire comprendre aux camarades que les techniques nouvelles leur apporteront au moins autant de satisfaction et de succès que les anciennes ; il faut montrer la persistance de notre idéal, en nous appuyant même sur les déclarations présentes des hommes politiques. Dans la mesure où nous aurons tenu bon, les éducateurs nous rejoindront avec plus d'enthousiasme, la bourrasque passée... Il faut donc agir, le Groupe français d'éducation nouvelle ne doit pas être en reste... Une déclaration du bureau rappelant aux éducateurs nos principes et leur donnant des lignes provisoires d'action aurait une portée intéressante...Il s'agit de l'avenir immédiat de notre pays. Cet avenir ne peut être tourné vers le passé. Notre éducation non plus ne peut être tournée vers le passé. On ne prépare pas les enfants à être les ouvriers d'une grande démocratie en les contraignant à une éducation de passivité et de conformisme que la vie dépasse largement ».

« Je vous approuve de vouloir aller jusqu'au bout de vos ressources. Car le moment n'est pas venu d'abandonner la lutte pour l'éducation nouvelle. Pendant la guerre il y a à faire ; après la guerre, il y aura plus à faire encore ».

Et voici les tâches qui nous sont indiquées comme les plus urgentes :

« Il serait souhaitable que, dans un petit bulletin, quelques-unes des autorités spirituelles de ce temps consentissent à dire aux éducateurs comment le monde peut encore être sauvé, jour à jour, par le labeur consciencieux, par la recherche probe de la vérité, par la charité active ».

« Pratiquement, ce bulletin rappellerait aux éducateurs restés en fonction, l'essentiel de nos conquêtes techniques pour en assurer la durée et pour les consolider.

« Nous ferons ce que nous pourrons pour maintenir la liaison entre les membres de notre groupe (départemental). Nous avons l'espoir de lui voir reprendre dans le cours de l'année une vie normale ».

« Je crois que P. E. N. doit continuer à paraître, non en numéros amoindris, mais tous les deux mois ».

« Voici une tâche qui me paraît particulièrement utile : établir et répandre des plans et guides pratiques très résumés d'éducation nouvelle à l'usage des écoles et des œuvres d'enfants nées de la guerre.

Il faut retenir au foyer du G. F. E. N. le plus d'adhérents possibles. La plupart des membres les plus actifs sont partis aux armées. Il faut convaincre les institutrices que leur fidélité est absolument nécessaire ».

⁂

Dans la ligne de ces suggestions, voici ce que nous proposons à nos amis et abonnés de réaliser immédiatement :

1° Pour assurer le maintien du contact entre eux et avec le groupe ;

2° Pour connaître et aider les réalisations d'éducation nouvelle que permettent ou favorisent les circonstances.

Ce dernier travail, dont le précédent est la condition indispensable se fera sous la direction continue du Dr Wallon.

I. — Pour maintenir le contact

Nous prions instamment les abonnés de nous faire savoir, le plus rapidement possible leur intention de continuer leur abonnement en 1940 afin que nous puissions prendre les dispositions nécessaires pour la publication. Nous demandons aussi à ceux qui ne font pas encore partie du Groupe français d'éducation nouvelle, chargé de la rédaction, de vouloir bien s'y inscrire puisque la revue ne saurait se maintenir sans lui. Nous demandons à tous ceux qui ne sont pas dans l'impossibilité de le faire, de continuer à être membre ou abonné, à payer leur cotisation ou leur abonnement car la bonne volonté et le travail bénévole des secrétaires ne suffit pas pour payer l'impression, le papier, les frais d'envoi, la correspondance. Nous demandons aux sections départementales de ne pas se dissoudre, de donner des remplaçants aux secrétaires mobilisés, de fournir au bureau tous renseignements pour assurer une bonne distribution du bulletin et de la revue. Nous demandons à tous les amis de l'éducation nouvelle de nous faire savoir à quels besoins des écoles, des éducateurs, la revue et le bulletin doivent répondre ; de nous faire connaître les expériences qu'ils ont sous les yeux et ceci s'adresse particulièrement aux inspecteurs, aux maîtres, aux parents des enfants évacués.

II. Première étape du travail pédagogique. Etude et solutions des problèmes que posent les évacuations des élèves.

Avant que puissent être indiqués de façon pratique les techniques et procédés d'éducation nouvelle capables de faire face aux conditions nouvelles que crée l'évacuation des enfants, il est nécessaire de connaître les formes diverses et les milieux différents de leur installation, les problèmes qui ont surgi, les solutions qui ont été données.

Voici des questionnaires qui pourraient servir de guide.

A. Sur l'organisation de la vie matérielle

1° Les enfants évacués sont-ils réunis :

a. en petits groupes (ne dépassant pas la cinquantaine) avec leurs éducateurs ? ou sans eux ?

b. en grandes agglomérations (camps, locaux spéciaux, etc.) avec ? ou sans leurs maîtres ?

Ces agglomérations sont-elles homogènes quant à l'âge, le sexe, l'origine ?

c. Sont-ils, pour l'enseignement, mêlés ou non aux enfants du pays ?

d. sont-ils dispersés dans des familles? (les leurs ou étrangères) par quels moyens reçoivent-ils l'instruction ? (travail par correspondance ? ramassage par véhicules, etc.)

2° Dans ces groupes petits et grands, avec ou sans les maîtres, sous quelles formes se sont manifestées les préoccupations éducatives ? (en dehors de celles que satisfait « l'enseignement » ?).

a. Association des enfants aux tâches de la vie matérielle (ménage, cuisine, hygiène, etc.) par des services et des responsabilités effectives ?

b. A-t-on tenté de créer un esprit de groupe et d'éviter le développement de l'esprit grégaire ?

Par quelles techniques ? : collaboration des enfants non seulement à l'exécution, mais à l'organisation des travaux nécessaires à la vie de tous ? — Entreprises d'œuvres collectives (un journal, un jardin, des installations). — Fabrication d'objets à usage collectif. Collaboration à des œuvres ou travaux en dehors du groupe (travaux agricoles, d'assistance, etc.) ?

c. Qu'a-t-on fait pour assurer aux enfants les moyens et les occasions de « s'exprimer » ?

Par quelles techniques ? Correspondance avec les familles, avec d'autres groupements, libres conversations entre adultes et enfants ? Caractère amical et confiant des relations entre adultes et enfants ? Succès et échecs des diverses tentatives.

3° Les difficultés et éventuellement les souffrances nées des évacuations et des installations dans des milieux étrangers ont-elles favorisé, ou au contraire rendu plus difficile l'abandon plus ou moins complet de la forme traditionnelle des groupements d'enfants (internats) où les adultes ordonnent toutes choses et n'exigent des enfants que l'obéissance (les bergers et le troupeau).

4° La participation éventuelle des maîtres à l'organisation et au fonctionnement de tout ce qu'exige la vie matérielle des enfants a-t-elle été bienfaisante au point de vue éducatif ?

b A-t-elle modifié la physionomie et les techniques de la classe ?

c Les maîtres y ont-ils trouvé quelque profit professionnel ?

B. Sur l'enseignement

1° L'enseignement par la parole (manuels, leçons du maître) a-t-il gardé la même place ?

2° Les travaux manuels et ménagers ont-ils été utilisés comme base ou point de départ de certains travaux scolaires ?

Sous quelles formes ? Avec quel succès ? Quelles difficultés ?

3° Le changement de « milieu » (enfants des villes à la campagne) a-t-il facilité l'utilisation des intérêts spontanés des enfants ? Sous quelles formes ? à l'aide de quelles techniques ? (Travail libre, personnel, centres d'intérêt, variété des moyens d'expression ; langage parlé et écrit, dessin, modelage, créations poétiques, dramatiques. Chant, danse, etc).

4° Le mélange et le grand nombre des enfants ont-ils favorisé l'utilisation du :

a. travail personnel, de recherche, d'acquisition et d'expression.

b. travail par équipe, en collaboration.

c. de l'entr'aide entre élèves (variété de moniteurs).

d. Ont-ils acheminé les maîtres à chercher moins à transmettre les connaissances qu'à enseigner comment on peut les acquérir par sa propre recherche.

e. Ont-ils permis ou empêché l'organisation d'une vie scolaire plus variée et plus libre parce que plus active.

C. Expériences réalisées

1° Avez-vous connaissance d'expériences assez affranchies de la routine pour réaliser un certain nombre des principes de l'éducation nouvelle ?

2° Sous quelles formes ? (communauté scolaire, école modèle, etc.

3° Quelles conditions les ont favorisées ?

Quelles difficultés ont-elles rencontrées ? Comment les ont-elles résolues ?

4° Comment s'y réalise la fusion de « l'instructeur » et de l'éducateur ?

5° Quelles conditions matérielles satisfont aux besoins des enfants et favorisent son développement ?

6° Comment s'organisent la vie enfantine et l'enseignement pour tendre vers le même but.

7° Comment est réalisée l'adaptation de l'éducation à chaque enfant et aux nécessités de la vie en commun ? aux possibilités présentes et à celles qui naîtront de l'évolution normale.

8° Comment utilise-t-on les intérêts, les mentalités et les aptitudes actuelles dans les tâches qu'on propose aux enfants.

9° Comment prépare-t-on aux responsabilités et aux charges de la vie sociale par l'expérience de la vie journalière et l'atmosphère du milieu éducatif.

III. Travail qui pourra suivre

Travail intellectuel par correspondance.

Les livres et la lecture. Bibliothèque, centres de prêts. Ouvrages pour adultes et enfants.

Les techniques qui permettent de rapprocher élèves et maîtres (la discipline, les moyens d'expression, l'activité, le travail personnel, etc.).

Celles qui utilisent et renouvellent l'intérêt (les échanges, imprimerie, correspondance, journaux, utilisation des connaissances, etc.).

Les techniques de travail personnel : travail libre. Centres d'intérêt. Dalton plan, utilisation du globalisme. Liberté et variété d'expression.

Nouvelle de la section anglaise

La Section Anglaise de la Ligue donne d'intéressantes nouvelles de son activité du temps de guerre.

Des échos lui sont parvenus des dificultés pédagogiques soulevées par les conditions nouvelles où se trouvent, maîtres, élèves et écoles même. Les mesures administratives s'avèrent insuffisantes, souvent inadéquates. Dans les régions d'évacuation, le partage des locaux scolaires entraîne une réduction sensible des heures de classe pour tous les enfants, résidents habituels ou évacués, ce qui entrave déjà l'application des méthodes traditionnelles.

D'autre part, dans bon nombre de centres dits évacués, toute espèce de possibilité de continuer leurs études fait défaut aux enfants restés sur place contrairement aux prévisions officielles. Ces enfants traînent dans les rues et crèvent parfois les sacs de sable pour se distraire, à moins que l'initiative privée ne les recueille dans des centres crés à cet effet mais naturellement en nombre beaucoup trop restreint.

Il s'agit en effet rien que pour Londres, d'occuper 250.000 enfants environ. L'Administration, bien que fort préoccupée de cet état de choses, n'est guère en mesure d'y parer, débordée qu'elle est par l'immensité de sa tâche propre.

On a donc recours aux groupements pédagogiques ; on demande des directives et aussi des experts. Il faut trouver des personnes habituées à diriger des groupes de jeunesse et préparées à appliquer les méthodes souples adaptées à la nouveauté des circonstances.

La Section Anglaise de la Ligue a un immense champ d'activité devant elle. Elle se propose de multiplier le nombre de ses groupes régionaux, afin de créer des centres de réunion, d'information et d'étude pour les éducateurs privés de leur milieu habituel et obligés de faire face, avec des moyens nouveaux à des situations nouvelles. Grâce à ces groupes, ils pourront échanger des vues et des conseils et trouver parfois l'aide dont ils ont besoin. Par ses relations avec toutes les branches de l'enseignement, avec aussi des sphères d'activités connexes, la Section espère découvrir des conseillers experts pour la direction de clubs d'enfants, pour la mise en pratique de la psychologie enfantine, pour tous les services dont l'utilité est démontrée actuellement par les faits. Ces experts se mettraient à la disposition des groupes régionaux de la Ligue. Sans plus tarder, la Section Anglaise organise des réunions de fin de semaine dans quatre régions différentes pour permettre aux maîtres de rencontrer des spécialistes de l'éducation nouvelle.

En Angleterre, le placement des enfants évacués s'est fait en majeure partie chez des particuliers. Les professeurs ont donc affaire à de petits groupes auxquels on ne peut songer à « faire la classe », le matériel et les locaux adéquats faisant défaut par ailleurs. C'est là que sont tout indiqués et les « études du milieu régional » et la « méthode des projets » et le « Plan Dalton » trop peu connus du personnel enseignant de l'école traditionnelle.

Dans ces conditions, au lieu de maintenir sa vie « en veilleuse » comme elle pensait le faire au début de septembre, la Section Anglaise se voit jetée en pleine activité, obligée de s'entourer de collaborateurs, sommée par les événements de justifier son existence, d'affirmer son utilité. Dès à présent nous pouvons conclure que le mouvement d'éducation nouvelle sortira grandi de la période actuelle de chaos et de lutte.

J. H.

Ce qu'est l'Enseignement par correspondance et Radio (1)

Chers élèves, dispersés à travers la France et que je ne peux ni voir ni entendre, mais que je devine à l'écoute, attentifs, et vous aussi, sans doute, parents, et grands-parents qui avez accompagné vos enfants dans leur résidence de repliement et qui suivez avec une tendre vigilance le développement de leurs études, vous qui allez, pour la première fois et par un privilège unique, grâce à la magie de la radio, pénétrer dans nos classes et être admis à entendre l'enseignement de nos maîtres, c'est à vous tous que je m'adresse aujourd'hui. Au moment où nous ouvrons l'Enseignement par correspondance et radio que M. Yvon Delbos, Ministre de l'Education Nationale a inauguré hier au micro, vous estimerez sans doute opportun que je vous expose, en quelques mots, le but, l'organisation, l'esprit de cet enseignement, afin que vous en puissiez tirer le maximum de profit.

Nous ne revendiquons pas l'honneur de l'invention. L'enseigneemnt par correspondance et radio existe déjà dans plussieurs pays, au Canada, aux Etats-Unis, en Nouvelle-Zélande, plus particulièrement en Australie où il fonctionne excellemment depuis trente-cinq ans. Nous avons donc emprunté l'idée, mais en l'adaptant à nos besoins, aux circonstances de guerre. aux formes et à l'esprit de notre enseignement.

Autant que vous, d'ailleurs, peut-être même plus que vous, nous en connaissons d'avance et nous en mesurons toutes les insuffisances. Nous savons qu'il lui manquera le vif aiguillon qu'est, pour l'élève, la présence des camarades et l'émulation qu'elle suscite. Nous savons aussi et surtout qu'il va à l'encontre du grand principe et de la pratique constante de toute notre belle pédagogie française, qui consiste avant tout dans l'action directe et vivante du maître et, en quel-

(1) Allocution radiodiffusée, prononcée par M. Vial, Directeur honoraire de l'Enseignement secondaire, Directeur de l'Enseignement par correspondance et radio, le 5 décembre 1939.

que sorte, la contagion même de sa personne. Oui, rien ne peut remplacer la parole active du professeur dans sa classe.

Fallait-il cependant, sous prétexte que c'est là la seule forme complète et parfaite d'enseignement, renoncer à en créer aucune autre et abandonner à eux-mêmes ceux de nos élèves que la guerre a obligés à se réfugier à la campagne, loin de toute école. L'Université ne l'a pas pensé. Ce n'est pas en vain qu'elle s'appelle « alma Mater ». Cette bonne mère a voulu qu'aucune interruption, aucune restriction ne fût apportée par la guerre dans les études d'aucun de ses enfants ; et c'est pourquoi elle a créé à l'usage de ceux qui ne peuvent pas, à cause de la guerre, fréquenter le lycée, l'école primaire supérieure, l'école professionnelle, c'est pour ceux-là qu'elle a créé l'enseignement par correspondance et radio que nous venons d'inaugurer. Création de circonstance, enseignement qui ne prétend point remplacer le lycée ni l'action du maître, mais qui rendra, coyons-nous, de bons services à des centaines d'élèves qui, sans lui, eussent été obligés d'interrompre leurs études ou seraient restés livrés à eux-mêmes.

Nous l'avons d'ailleurs organisé à l'image et comme taillé sur le patron de notre enseignement universitaire lui-même. Ceux de nos élèves qui étaient en cours d'études dans nos établissements scolaires ne seront aucunement dépaysés et trouveront, dans nos plans hebdomadaires de travail, comme la suite naturelle de l'enseignement qu'ils ont déjà reçu. Quant à ceux qui débutent et viennent à l'Université pour la première fois, lorsque, la victoire conquise et la paix revenue, ils pourront enfin franchir les portes de nos écoles, ils y entreront de plein-pied, sans le moindre désarroi, et ils s'y sentiront tout de suite comme chez eux. C'est que, ici comme là, ce sont mêmes programmes, mêmes emplois du temps, mêmes méthodes, même organisation, mêmes maîtres. Nous avons réparti les élèves de notre enseignement par correspondance en groupes d'une trentaine environ, dont chacun constitue une classe aussi homogène que possible, avec ses professeurs propres, qu'il gardera toute l'année scolaire. Au bout d'un temps assez court, quatre ou cinq semaines au plus, nos professeurs, avec la grande et sûre expérience qu'ils ont des enfants, se feront une idée suffisamment nette et qui ira se précisant de semaine en semaine, de la nature d'esprit de chacun de leurs élèves, de ses qualités comme de ses défauts, et ils ne manqueront pas d'adapter, d'ajuster de plus en plus étroitement à chaque esprit, corrections et conseils. Pour hâter et parfaire cette connaissance qu'ils auront prise de leurs élèves, nous souhaitons que des rapports s'établissent entre les familles et les maîtres. Rapports épistolaires, qui remplaceront les visites et rapports personnels que beaucoup de parents ont pris l'habitude excellente de nouer et d'entretenir, au parloir du lycée, avec les professeurs de leurs enfants.

Pour achever la ressemblance de notre enseignement par correspondance et radio avec celui de nos établissements universitaires, j'ajoute que les notes des devoirs seront relevées sur un carnet scolaire, qu'un bulletin trimestriel, avec les appréciations et observations des professeurs, sera envoyé aux familles, que les résultats seront soigneusement enregistrés, et qu'enfin le certificat de fin d'année de l'enseignement par correspondance aura, sous la garantie de la signature de nos professeurs, les mêmes usages, la même valeur, les mêmes sanctions, que le livret scolaire de nos lycées et collèges, qu'il s'agisse du passage dans la classe supérieure ou de l'examen du baccalauréat.

Une des originalités de notre nouvel enseignement et qui est bien propre à lui donner une efficacité plus grande, c'est l'étroite association de l'enseignement par correspondance et de l'enseignement par radio, celui-ci venant compléter, préciser, animer celui-là. Demain, l'on vous dira au micro comment vous pourrez utiliser au mieux l'enseignement par radio. Aujourd'hui, il suffit que je vous indique la place et le rôle de cet enseignement dans l'ensemble du système scolaire dont il fait partie. Point de cours, ou du moins très peu. Certains points importants des programmes, et seulement pour certaines matières, pourront faire l'objet, dans les classes supérieures, d'un bref exposé du professeur. Au lieu de cours, des exposés simples, familiers, méthodiques, sur la manière de travailler ; comment s'y prendre pour faire une version latine, une préparation française, un problème de mathématiques ou de physique. A côté de ce premier usage, c'est de deux manières encore et pour deux fins principales que la radio viendra prêter son concours à l'enseignement par correspondance. Elle servira d'abord à le préparer et à l'expliquer. Vos professeurs commenteront pour vous au micro vos programmes hebdomadaires de travail, vous feront les recommandations et vous donneront les conseils utiles pour bien prendre tel ou tel devoir, ainsi qu'ils ont coutume de faire journellement dans leur classe. En second lieu, nous utiliserons encore la radio pour vous donner la correction générale et collective d'un devoir important, de telle composition française, de telle dissertation de philosophie, ou même d'une version latine difficile. Et ainsi, à défaut du contact direct et de l'action per-

sonnelle, du moins entendrez-vous « la voix de votre maître ». Et il ne vous échappe pas combien son accent va donner d'intérêt et de vie à notre enseignement par correspondance.

Quelles précautions cependant devrez-vous prendre et dans quelle disposition d'esprit et de cœur convient-il que vous abordiez notre nouvel enseignement si vous voulez en retirer le maximum de profit, voilà ce que je veux vous dire maintenant pour terminer mes explications. Ma première recommandation, chers élèves, la plus instante — et en vous la faisant, c'est au moins autant à vos mamans qu'à vous-mêmes que je m'adresse — c'est de vous habituer à travailler seuls. Je vous ai assez dit que notre enseignement par correspondance et radio était inférieur sur beaucoup de points à l'enseignement vivant de la classe pour que vous puissiez me croire maintenant si je vous dis que, par un côté au moins, il l'emporte sans conteste sur lui, c'est qu'il vous livre davantage à vous-mêmes et vous oblige à être les propres artisans de votre éducation. L'enseignement dans nos classes s'est aujourd'hui à ce point perfectionné, nos professeurs sont devenus si habiles et si ingénieux, nos livres classiques sont maintenant si bien faits que l'élève n'a presque plus à fournir d'effort. Il travaille sans s'en apercevoir, tant il est aidé, tant il est comme porté. Peut-être sommes-nous tombés dans un excès de facilité et il commence à apparaître que, dans ce domaine de l'instruction comme dans les autres, le mieux est parfois l'ennemi du bien. Ce que l'on a acquis trop facilement disparaît comme il est venu. C'est en s'exerçant durement que l'esprit prend de la force. Et c'est pourquoi, Mesdames, je vous conjure de ne pas faire les devoirs de vos enfants. Un devoir médiocre qu'ils auront fait seuls et sur lequel ils auront peiné leur est cent fois plus profitable qu'un bon devoir dont vous êtes le principal auteur. Soyez leur répétitrice, mais ne vous substituez pas à eux. Donnez-leur de brèves explications, le plus rarement possible. Puis laissez-les se débrouiller. Il faut qu'ils fassent effort. Le pain de l'esprit ne se gagne, comme l'autre, qu'à la sueur de son front.

Si cependant il arrive parfois, chers élèves, que votre courage fléchisse, si l'effort soutenu et répété que vous allez faire pour exercer votre esprit vous paraît à certains moments rude et austère, alors, pour vous donner de l'éperon et reprendre votre élan, pensez à la guerre et aux devoirs qu'elle vous crée. Il n'est pas un de vous qui n'ait aux Armées un père, un frère aîné, un parent. S'ils vous ont quittés pour courir aux frontières, s'ils s'acharnent aux œuvres cruelles de la guerre, si leurs mains ne manient plus que mitrailleuses, grenades, bombes et autres engins de mort, c'est parce qu'ils voulaient former avec leur poitrine, le rempart à l'abri duquel vous pourriez, vous les enfants, poursuivre dans la sécurité, parmi vos livres et vos cahiers innocents, une vie tranquille, vouée à l'étude et aux nobles travaux de l'esprit. En travaillant avec allégresse, vous accomplirez leur plus cher désir. Et, en même temps, vous ferez votre devoir d'écolier et vous tiendrez, vous aussi, votre poste, qui est celui de la culture et des biens spirituels. Pendant qu'ils défendent les lignes fortifiées et les bastions de la guerre, vous occupez la tranchée pacifique de l'étude. Je suis bien sûr que tous vous voudrez à l'envi y monter une garde vigilante et sans défaillance. Il n'y aura parmi vous pas un seul déserteur.

Et maintenant, chers élèves, il ne me reste plus qu'à vous souhaiter, non pas bon courage, je suis sûr que vous n'en manquez pas, mais bon succès. Je vous donne rendez-vous au début de l'année prochaine. A ce moment, vos professeurs commenceront à vous connaître. Je voudrais pouvoir alors vous dire qu'ils sont aussi contents de vous que vous ne pouvez manquer d'être contents d'eux.

Quelques conseils d'un inspecteur pendant le temps de guerre

C'est dans la mesure de nos moyens seulement que nous travaillerons dans le sens indiqué, et personne n'ignore les difficultés nouvelles nées des événements : « L'Ecole active n'est pas une méthode, mais *un esprit*, a dit Ferrière. Qu'un homme ou qu'une femme respecte l'élan vital spirituel de ses élèves dans toute la mesure ou lui, adulte, sent qu'il peut se le permettre sans risquer un écart dangereux, dans toute la mesure où les circonstances l'autorisent, il aura fait son devoir. »

Nous continuerons l'expérience des écoles à deux classes partout où ce sera possible, et

nos efforts dans le sens du progrès en éducation seront aussi poursuivis. Pas d'impossibilité là où le travail continue dans des conditions à peu près normales. Même ailleurs, où l'on manquera peut-être de livres, où vous devrez utiliser pour un même enseignement des manuels d'auteurs différents, où les classes seront encore moins « homogènes » qu'auparavant, souvenez-vous des ressources du travail individuel, du travail par équipe, libre ou dirigé. Encouragez les enfants à l'effort personnel. Maints procédés ont été expérimentés l'an dernier. Imaginez des solutions aux difficultés rencontrées, hardiment, intelligemment. C'est à contrôler le travail des enfants, à répondre aux questions qu'ils vous posent, que consiste le meilleur de votre activité. Vous vous en souviendrez dans les classes à gros effectif.

Dans la crise actuelle nous sauverons tout ce que nous pourrons des valeurs humaines. *Aimons* dans l'enfant *la vie*, son épanouissement, ses promesses pour l'avenir. Comprenons-le : « Nous sommes des barbares lorsque nous traitons l'enfant uniquement en vue de l'homme qu'il doit être et que nous lui dénions le droit de vivre à l'école sa vie propre », disait à Pâques, au personnel rassemblé de l'Inspection primaire, M. Sorre, directeur de l'Enseignement du premier degré. Soyez certain qu'une conciliation peut être trouvée entre les nécessités de l'enseignement et le besoin de vie expansive de l'enfant : « Laissez agir l'esprit de l'enfant. L'enfant possède en lui-même l'instinct du savoir et toutes les facultés nécessaires pour l'acquérir », a dit Ferdinand Buisson (conférence aux instituteurs). Et Claparède s'exprime ainsi : « La grande tâche est d'ordonner, de disposer les enseignements de façon telle que les matières présentées viennent s'engrener dans le cortège de besoins d'intérêts, qu'est l'âme de l'enfant, et qu'elles participent à sa course à la vie. »

L'œuvre d'éducation est une œuvre de vie. Tout effort que vous ferez pour mieux comprendre l'enfant, aider à son épanouissement naturel, et stimuler en lui les forces de vie, « l'élan vital spirituel », sera un effort fécond, une initiative heureuse, un acte bon.

Le travail par équipes :

Ces considérations me conduisent à vous demander de réfléchir aux ressources possibles, dans les circonstances actuelles, du travail par équipes. On peut le comprendre diversement. J'extrais de la revue *Pour l'Ere nouvelle* les lignes suivantes qui compléteront sur ce sujet les notions que vous possédez déjà : « Il ne faudrait pas croire que les équipes soient composées au hasard des rencontres entre enfants, ni qu'elles soient impossibles à organiser dans une classe à effectif chargé. Elles sont constituées par la maîtresse qui rassemble des éléments homogènes par l'âge mental. Au début de l'année, le meilleur des éléments du groupe est désigné pour remplir la fonction de chef. Il conserve ses responsabilités jusqu'à ce que l'équipe s'organise et devienne consciente de son existence et de ses devoirs. Alors chacun des membres du groupe s'exerce à son tour à la fonction de chef. Le chef a la responsabilité de l'orientation générale des exercices, mais également le souci du travail de chacun. Le travail est organisé d'avance par la maîtresse. Elle dépose sur la table une enveloppe qui contient une feuille divisée en deux cases (matin, après-midi) où se trouve l'emploi du temps de la journée. Quand elle doit venir travailler avec l'équipe, elle l'annonce et indique les exercices qu'elle a l'intention de diriger en faisant suivre des mots « avec la maîtresse ». Le nombre des enfants par équipe ne dépasse pas 10. (Il est variable.)

Préparation sociale des Maîtres

(Communication à la 6e Commission)

Par le Dr Katzaroff
Professeur à l'Université de Sofia

I

La préparation sociale des maîtres, négligée jusqu'à présent, est d'une grande importance par le fait même que l'éducation est non seulement par son rôle, mais aussi par son contenu, son mécanisme et son esprit une fonction sociale par excellence. Il est hors de doute qu'un individu qui n'a pas ce que nous pouvons appeler les qualités sociales de l'homme, ne serait pas apte à faire de la vraie éducation. Le problème de « la masse des maîtres » ne contredit pas cette exigence.

L'éducation, comme toute profession, exige de celui qui va l'exercer certaines qualités.

Ici, comme ailleurs, se pose avant tout le problème du choix et de l'orientation professionnelle. Et parmi les choses essentielles qu'un éducateur doit posséder, ses qualités sociales sont au premier rang.

Par qualités sociales, nous entendons un ensemble complexe que nous pouvons appeler *sociabilité* — un certain sens et un certain esprit — ainsi qu'une attitude sociale et un entendement social. Il est évident donc que la discussion sur la préparation sociale des maîtres doit porter sur deux points principaux : les qualités de la personnalité sociale de maître et les moyens de formation de cette personnalité.

Mais comme nous voulons aussi envisager l'éducation en tant que moyen de réaliser et d'assurer la démocratie, il nous semble important, avant d'aborder la question de la préparation sociale du maître, de mettre au clair la relation qui existe entre les deux termes d'éducation et de démocratie, et de voir ainsi à quel point il est légitime de fusionner éducation sociale et éducation démocratique, à quel point nous avons le droit d'identifier le social avec le démocratique. Qu'est-ce que nous entendons par « formation sociale? » Est-ce la possession et le développement de certaines qualités qui font de l'individu un être apte à une adaptation sociale et à une vie en commun? ou bien un attachement à une forme, à une doctrine sociale donnée? Y a-t-il des formes et des doctrines sociales où ces deux choses : éducation sociale et éducation démocratique se confondent? La démocratie est-elle dans ce cas? Voyons d'abord ce qu'il faut entendre par ces trois expressions : l'éducation, le social, la démocratie.

***

L'éducation est sans doute une des plus fondamentales des fonctions sociales, je dirai même la première de toutes, car c'est de son bon accomplissement que dépend le bon fonctionnement de toutes les autres. Mais l'éducation est-elle la servante ou le guide de la vie sociale? La vie étant par essence dynamique et en continuel devenir, faut-il que l'éducation suive ses changements et cherche à s'y adapter le mieux possible, ou faut-il qu'elle dirige en quelque sorte ce mouvement et détermine ces changements? Est-elle avant tout une fonction conservatrice ou une fonction progressive, ou toutes les deux à la fois, et dans ce cas laquelle doit être prédominante? Pour nous la fonction progressive de l'éducation est l'essentielle : si l'éducation ne dirige pas la vie et se contente de s'adapter aux exigences du moment, elle manque absolument à son rôle vital et social, elle abdique sa fonction. Son rôle conservateur est sous-jacent, il se comprend et s'accomplit de soi-même, et par conséquent il n'y a pas lieu de s'en occuper. Le rôle progressif de l'éducation est d'indiquer clairement et constamment ce qu'on peut et qu'on doit faire de mieux; et c'est une question de direction de l'action éducative, une question de perfectionnement, qui est à décider dans chaque cas particulier et à chaque moment. C'est le rôle dominant de l'éducation. Si l'éducation n'a pas compris son rôle de guide de la vie et si elle n'est pas apte à l'accomplir ou n'en a pas le courage, elle ne sert à rien ; elle est même dans ce cas un vrai obstacle pour le dynamisme intrinsèque de la vie et autant vaudrait s'en passer (au moins en tant qu'éducation *intentionnelle*).

Mais *qu'est-ce que le social?* C'est une forme de vie des êtres humains, nécessaire, indispensable et même inévitable, déterminée par notre évolution même : l'individu ne peut pas vivre tout seul. Mais c'est une forme de vie qui doit naître d'ententes réciproques, de concessions mutuelles entre l'individu et le groupe, une conciliation des égocentrismes individuels dans l'intérêt commun répondant à des exigences communes.

Au point de vue de *l'individu*, cette conciliation, c'est-à-dire le social, impose un renoncement progressif de son égocentrisme, une soumission (ou plutôt une fusion progressive) de ses intérêts personnels aux intérêts communs, un respect grandissant pour les intérêts des autres ; une compréhension toujours plus claire de l'indivisibilité, de l'union, de l'identité de notre propre bonheure et de celui des autres, un développement progressif de nos capacités de coordination de nos efforts avec ceux des autres dans un but commun, etc. Mais cette coordination et cette coopération se font en général dans le sens non seulement des nécessités de la vie, mais aussi d'un idéal, d'un credo de vie, d'un « weltanschaung » librement élaboré par chacun (car l'idéal par définition même ne peut pas être imposé). Grâce à une affinité psychologique, déterminée elle-même par une série de facteurs de la vie en commun et par le libre choc des différents credo, cet idéal se clarifie en répondant de plus en plus aux exigences du progrès de la vie et de la mentalité qui en découle et tend à devenir celui de la majorité.

Au point de vue du *groupe*, le social consiste dans le respect des droits de l'individu à jouir aussi complètement que possible de sa vie personnelle et avant tout dans le respect de la liberté de sa pensée et de sa conscience, dans l'assurance de sa participation

— autant que possible librement choisie dans ses formes — à la réalisation d'une meilleure vie en commun et dans une garantie de la satisfaction de ses besoins fondamentaux.

La *démocratie* n'est qu'une des formes du social, de cette conciliation entre l'individu et le groupe. Elle est l'opposé de l'oppression, de la dictature sous toutes ses formes, car étant conciliation progressive librement élaborée, elle est acceptée et non pas imposée. Mais il faut distinguer la vraie démocratie de la fausse — celle-ci étant une oppression cachée. La vraie démocratie représente un effort constant et progressif de conciliation de l'individu et du groupe. Elle n'est pas un état fixe, une forme définie, immuable, mais un mouvement ininterrompu vers la démocratie idéale, c'est-à-dire vers une fusion complète, qui reste toujours à venir, de l'individu et du groupe. Mais même la fausse démocratie a des avantages sur la dictature, car elle porte en soi des possibilités beaucoup plus grandes de critique, de correction, de révolte.

D'après cette définition, la démocratie est la meilleure expression (je ne dis pas forme, car sa forme doit changer constamment) du social. Et il apparaît avec évidence que nous avons le droit de fusionner éducation sociale et éducation démocratique, c'est-à-dire de voir le vrai rôle de l'éducation dans la réalisation de plus en plus complète de la démocratie ou pour mieux dire, de la marche incessante vers la démocratie idéale. Cela est en accord aussi avec la définition de l'éducation que nous avons donnée déjà et avec son rôle de guide de la vie.

Il est évident aussi que la démocratie ainsi comprise est la meilleure condition du perfectionnement du rôle de l'éducation comme guide de la vie. De sorte qu'éducation et démocratie et partant éducation et social, sont indirectement et inséparablement liés par une interdépendance réciproque, les efforts pour une amélioration de l'éducation doivent être accompagnés inséparablement de tous les efforts d'amélioration du social et les efforts pour celle-ci doivent être accompagnés inévitablement et en premier lieu des efforts pour l'amélioration de l'éducation, c'est-à-dire de la réalisation toujours plus grande de la liberté de l'éducation pour qu'elle puisse accomplir toujours mieux son rôle de guide.

La démocratie ainsi définie nous montre comment nous devons entendre la formation sociale. Elle ne peut être qu'une formation générale et ne peut viser que l'éveil et le développement des qualités sociales dont l'exercice permettra à l'individu de collaborer à un mouvement d'amélioration sociale toujours plus grande. L'éducation ne peut donc pas être comprise comme une adaptation à une forme déterminée du social, ni comme une incorporation à une doctrine sociale donnée. Tout endoctrinement par l'éducation est exclu par définition de la démocratie. Le seul endoctrinement permis est celui de l'exemple : la sincérité, l'honnêteté et le courage de l'attitude personnelle de l'éducateur lui-même vis-à-vis de la vie. Et cela est ainsi grâce à l'espérance tout à fait justitée que l'individu en formation chez qui on a eu soin de développer les qualités sociales et à qui on a laissé sa liberté d'expression, d'observation, de recherche et de critique vis-à-vis de la réalité sociale, inclinera inévitablement et par instinct de conservation du côté de la démocratie, — car la liberté personnelle pour tout individu — et surtout pour un individu ainsi élevé — sera une nécessité aussi grande que celle du pain quotidien.

II

Dans la personnalité sociale de l'éducateur, il faut distinguer deux aspects : la nature et l'acquis.

Commençons par la nature.

Comme nous l'avons dit, l'éducation est une profession comme toutes les autres, elle exige de celui qui veut s'y consacrer certaines qualités déterminées. L'éducateur doit appartenir à un type psychologique défini dont un des traits les plus caractéristiques est la présence d'un sens et d'un esprit de vie sociale, de vie en commun, de sociabilité si nous pouvons ainsi dire.

Cette sociabilité — choses complexe — comprend une série de qualités, la plupart innées, les autres formées par l'éducation et l'influence de la vie.

Parmi ces qualités, notons tout d'abord les *qualités intellectuelles, un esprit éveillé* et curieux de tout ce qui l'entoure, porté à l'observation, avide de recherche, à qui les choses vues posent des questions et des problèmes auxquels il cherche à répondre, *un esprit ouvert* à toute suggestion, qui ne dédaigne rien, pour qui tout est occasion de recherche et qui sait tirer parti même de ce avec quoi il n'est pas d'accord, un esprit qui n'est pas borné et enfermé dans des partis-pris et des idées fixes. Un *esprit critique* qui répugne aux dogmes et aux opinions toutes faites, pour qui un dogme ou une affirmation n'est que le point de départ d'une recherche. Un *esprit scientifique* qui ne se lasse pas d'approfondir les choses, d'une manière objective et impartiale, d'après les

seules données de l'observation et de l'expérience.

Viennent après, les *qualités émotionnelles* parmi lesquelles la plus importante est, nous semble-t-il, l'optimisme et l'amour des réalités de la vie ; une croyance ferme dans les ressources inépuisables de la nature humaine pour le perfectionnement incessant et les possibilités d'amélioration par l'éducation ; un esprit qui, sans négliger les défauts, s'attache davantage aux qualités : bonté, douceur, sympathie, etc...

Les *qualités d'action* sont l'indépendance, la résolution, la décision, la fermeté, le courage (moral et social), la capacité du travail en commun pour la réalisation des buts communs, la capacité aux efforts désintéressés, etc...

Les *qualités morales* sont la probité, la franchise, la tolérance, l'aptitude à se corriger, à se sacrifier pour un idéal.

Et enfin, les *qualités sociales* proprement dites : le sens social (mais non l'instinct grégaire), le sens des choses sociales que j'appellerai la *sensibilité sociale :* aptitude à raisonner des choses de la vie sociale ; puis le goût pour l'action sociale et la force de l'accomplir, la recherche et l'effort pour une amélioration sociale, pour une fusion plus complète de la vie individuelle, celle des autres.

Quant à l'acquis, il comprend aussi une série d'éléments :

Notons tout d'abord une culture générale de l'esprit et du cœur qui donneront la possibilité de voir la vie et le monde comme un tout indivisible et inséparable, de voir les choses dans leurs relations et leur interdépendance réciproques — comme des parties de « tout » de plus en plus grands ; qui lui ouvrira l'esprit pour voir les choses non seulement d'un point de vue unique et exclusif, mais sous des angles aussi variés que possible, ce qui le rendra tolérant.

Ensuite, une *culture pédagogique* profonde, une philosophie de l'éducation qui lui assurera une vue « éducative » sur la vie ; c'est-à-dire, une vue dynamique de croissance, de transformation, de changement et surtout de possibilités nouvelles. Une philosophie qui lui fera voir l'éducation, dans ses liens intimes avec la vie, comme une des fonctions et des qualités fondamentales et précieuses de celle-ci qui donnera à la vie tout entière un sens pédagogique en faisant sentir la nécessité de tout considérer au point de vue de l'influence éducative sur les jeunes générations, de l'amélioration du perfectionnement, du déploiement des possibilités de forces et de qualités nouvelles. Une philosophie qui permettra d'apercevoir la nécessité que tous les hommes — et non pas seulement les éducateurs — se sentent obligés de coopérer activement à la fonction sociale de la vie pour qu'elle aide au perfectionnement des jeunes générations. Et aussi qui fera comprendre qu'une des conditions les plus indispensables pour la vraie éducation, c'est la *Liberté*, l'amour et l'expérience. En un mot, qui lui donnera une nouvelle conception du rôle de l'éducation, de l'école et de l'éducateur, une idée claire de leur rôle dans la vie et de leur signification pour la vie.

Ensuite, une *culture sociale* dans le sens d'un éveil et d'un développement des qualités sociales que nous avons énuméré plus haut, avec la capacité de voir les réalités sociales d'une manières objective et désintéressée, et avec la volonté de faire tout pour assurer le mouvement de la vie.

Enfin, les *connaissances*. Premièrement, des connaissances pédagogiques englobant toutes les disciplines pédagogiques, mais surtout l'histoire et la théorie générale de l'éducation. Puis, des connaissances psychologiques — la psychologie dans toutes ses ramifications (générale, de l'enfant, sociologique et collective, pathologique, etc...). Enfin, des connaissances — peu nombreuses, mais suffisantes et assez claires pour jeter la lumière sur le développement de la vie — de biologie, de sociologie, etc...

Et tout cela doit converger vers un point central : la création d'une attitude honnête et sincère vis-à-vis de la vie, un credo de vie. Car la question sociale la plus importante pour l'individu, c'est de savoir se conduire d'après son propre entendement et non pas de marcher obscurément dans la vie, sous des impulsions intérieures ou des influences extérieures passagères, sans une conception de la vie assez souple pour être toujours complétée et améliorée, mais en même temps assez ferme pour donner un cachet de constance à sa conduite.

III

Les éléments de formation d'une telle personnalité sont multiples, marquons les plus importantes.

En première place viennent les personnes qui en sont chargées : les professeurs. De leurs qualités propres, de leur formation sociale et de leur préparation à leur tâche dépend le succès. Ce sont leurs qualités sociales, leurs convictions, leur sincérité, leur honnêteté et leur courage dans leur propre vie sociale, leur objectivité et impartialité dans les interprétations des idées d'autrui, la finesse de leur esprit critique, etc..., leur caractère et leur person-

nalité qui joueront le rôle décisif dans la formation sociale des futurs maîtres qui leur sont confiés. S'il est désirable que l'on « choisisse », judicieusement, tous les éducateurs, cela est absolument nécessaire quand il s'agit de ceux qui doivent les former. Une vraie préparation, une vraie formation sociale des futurs maîtres ne peuvent pas et ne doivent pas être confiées à n'importe qui.

⁂

Un autre facteur, ce sont *les études* mêmes qu'on va leur faire faire.

Ici, nous avons à distinguer deux choses : les *matières* à enseigner et les *méthodes*.

Il s'agit tout d'abord de leur donner un *ensemble de connaissances* propres à éveiller et à créer chez eux les qualités sociales dont il a été question.

Pour leur assurer cette compréhension de l'éducation dont nous avons parlé, il est nécessaire de leur donner non seulement des connaissances pédagogiques et psychologiques aussi larges et précises que possible, mais encore dans le domaine des sciences que nous pouvons appeler limitrophes de la pédagogie, des connaissances suffisantes pour bien comprendre le mécanisme, le sens et la fonction de l'éducation et surtout sa fonction sociale : il faut donner une place spéciale à l'histoire des idées, des doctrines, des problèmes sociaux, de l'organisation sociale et des œuvres sociales, de la pensée scientifique, etc. ; en un mot, de ce qu'on appelle l'histoire de la civilisation.

Pour élargir la culture générale des maîtres futurs, et par là leur assurer la largeur d'esprit, la possibilité de voir leur propre activité et leur savoir professionnel d'un autre point de vue que celui de la profession — chose si nécessaire dans une formation sociale —, il faut stimuler leur intérêt pour d'autres domaines de l'activité spirituelle et intellectuelle que celui de la pédagogie, en s'inspirant de leurs propres inclinations, préférences et goûts.

En outre, dans chaque branche enseignée, il faut chercher à expliquer les différents points de vue, et cela surtout pour les sciences que nous appelons humaines.

Mais les effets de ces enseignements dépendront largement de la méthode employée pour les acquérir.

Cette méthode doit être la méthode active, la méthode de la recherche et de la découverte personnelles. Et de préférence celle des centres d'intérêt autour des problèmes pédagogiques, sociaux et scientifiques.

Les connaissances sur la vie sociale doivent être tirées de l'observation directe des réalités sociales elles-mêmes et de leur analyse.

Il faut donner une large place au travail personnel, aux recherches des élèves sur les problèmes choisis, afin d'enseigner à trouver les sources, combiner les données, expliquer les relations et faire ressortir les conclusions qui s'imposent. Mais on ne doit négliger en aucun cas le travail en collaboration sur un même sujet pour développer l'esprit et la capacité de coopération et de coordination, le sens des responsabilités, la conscience dans le travail, la tolérance vis-à-vis d'autrui. Le travail en collaboration doit consister dans l'élaboration en commun du plan d'une recherche, dans le partage du travail et la coordination des efforts pour la résolution du problème choisi et dans la présentation anonyme des résultats afin de cultiver aussi le désintéressement intellectuel et l'entr'aide dans un travail collectif. Les travaux doivent être de deux sortes : les uns obligatoires et dirigés d'après le programme, et d'autres laissés au libre choix et à l'initiative personnelle. Pour cela, il est nécessaire que le temps d'étude des futurs maîtres ne soit pas occupé en entier par les matières du programme, mais qu'il y ait assez de temps libre, mis entièrement à leur disposition pour en faire l'usage que bon leur semble : faire des observations, des recherches et des lectures (beaucoup de lectures individuelles ou collectives, en dehors de choses entendues des professeurs!)

Il faut, en outre, des conférences, causeries et discussions sur les réalités sociales, dans lesquelles le professeur ne cherchera à n'imposer ni ses propres vues, ni des vues quelconque, mais à donner une place aussi grande que possible à la discussion libre objective et critique, des sujets qu'on discute. Enfin, il faut tâcher de réaliser, dans la mesure du possible, des applications pratiques des connaissances acquises.

⁂

Le troisième facteur, c'est *le milieu et la vie*. Cette formation, que nous avons indiquée, peut sans doute être donnée dans les internats où l'on a la possibilité de plonger le candidat dans une atmosphère favorable qui l'enveloppe de tous côtés et agit par toutes ses influences.

Ce milieu devrait être une société en miniature dans le vrai sens du mot : on doit y introduire, pour ainsi dire, toute la vie et les activités sociales variées qui y prennent place (surtout les activités para-scolaires) : le « self governement », la « self discipline », la participation active à toutes les activités nécessaires à l'organisation et au

soutien de la vie commune (aussi bien matérielle que spirituelle), l'entr'aide et la coopération sous toutes leurs formes, etc...

En outre, on devrait y respirer une atmosphère sociale, de douceur, de fraternité, de sociabilité, de liberté exempte de contrainte, de violence, de grossièreté aussi bien de la part des autorités scolaires que dans les relations entre élèves.

On a dit que l'éducation n'est pas « préparation à une vie », mais une vie elle-même. Il n'y a donc pas de moyen plu efficace pour une éducation sociale que la vie vécue dans une atmosphère sociale et d'une manière sociale pendant la préparation professionnelle.

Mais cette vie à l'intérieur de l'internat ne suffit pas, certainement, pour que la formation sociale soit complète. D'une grande importance sont les relations et le contact avec le dehors, avec les réalités sociales environnantes. Ces contacts doivent être vivants, directs et variés.

Il faut tout d'abord donner aux candidats la possibilité matérielle et morale de faire une étude de la vie nationale actuelle sous tous ses aspects (économique, politique, social proprement dit, culturel, moral, etc...), par des observations, des recherches, des études sur le vif. Ce n'est ni difficile, ni impossible, chacun des enseignements du programme peut en donner les occasions.

Mais cette étude n'est pas suffisante non plus, il faut en outre permettre de réaliser une participation active, dans la mesure du possible, à la vie et aux réalités sociales, les plus éducatives. C'est par là seulement que le sens des problèmes sociaux deviendra clair pour les élèves et qu'ils parviendront à se rendre compte de la valeur des différents moyens qu'on propose pour leur résolution. En outre, les différentes notions sociales prendront corps et seront exemptes de toute ambiguité.

Après ou en même temps que l'étude des réalités sociales nationales, il faut leur donner les moyens de connaître d'une manière objective et impartiale la vie des autres peuples : études sur documents, conférences, des correspondances, des voyages, etc..., afin de leur faire comprendre que la communauté des peuples et que l'esprit international ne sont pas incompatibles avec l'esprit national et l'attachement à la patrie.

Mais cette préparation sociale des futurs maîtres, aussi bonne qu'elle soit, n'aura pas de grands effets si la société toute entière ne leur assure en même temps une situation sociale aussi haute que possible et digne du travail qu'ils accompliront.

KATZAROF.

Le rôle du Maître en Orientation professionnelle (1)

Par DERMOT STRAKER. B. A.

Membre du personnel de l'Orientation professionnelle à l'Institut National de Psychologie industrielle.

Si l'on veut établir une société, petite ou grande, sur des bases démocratiques, il est nécessaire que ses membres soient tous plus ou moins satisfaits de leur activité professionnelle. Il est vain d'espérer que tel puisse être le cas pour tous les individus ; la satisfaction dans le travail dépend de nombreux facteurs dont l'adaptation sociale et une vie familiale normale. Mais on peut raisonnablement exiger d'une société qu'elle s'efforce d'assurer à ses membres l'emploi le plus judicieux de leurs facultés. Le choix erroné de la profession est la carastéristique d'une vie mal dirigée ; il est non seulement une source de mécontentement et de malheur pour l'individu, mais encore une cause d'irritabilité, de révolte et aussi un facteur de désordre et de mauvais rendement économiques. Un coup d'œil jeté sur la politique actuelle pourrait indiquer qu'il y a là aussi une cause de trouble international.

La véritable démocratie exige que le travail soit profitable à la communauté et sympathique à l'individu qui l'exerce afin que tous deux en retirent le maximum de satisfaction.. Il existe encore à l'heure actuelle en Angleterre, bien que d'une façon moins marquée qu'il y a une trentaine d'années, des distinctions de classe qui donnent à certains citoyens la prérogative d'exercer des professions déterminées et rendent difficile la réalisation des principes énoncés plus haut. Ces préjugés sont presque inopérants en Ecosse, ils n'ont que peu d'importance aux Etats-Unis et jouent à des degrés divers dans les autres pays démocratiques. On constate d'ailleurs, il faut le reconnaître ici, dans la plupart des pays démocratiques, une ten-

(1) Traduit de l'anglais.

dance croissante des organisations de placement à considérer avant tout les besoins du candidat à un poste. Dans les Etats totalitaires l'accent est mis sur les besoins de la société, les désirs individuels ne jouant qu'un rôle secondaire. Si l'on admet que la sécurité d'une nation dépend en grande partie de la satisfaction professionnelle des citoyens on pourra croire que cette importance accordée aux besoins de l'Etat doit à la longue être préjudiciable au bien-être des pays totalitaires.

Le problème de l'orientation professionnelle n'est pas nouveau pour les maîtres. La réputation des écoles dépend, en effet, du moins en partie, des succès de leurs anciens élèves. De sorte que, même abstraction faite de l'idée que l'école est avant tout une préparation à la vie indépendante des adultes, les maîtres ont été portés à guider de leur mieux leurs élèves dans le choix d'une profession à la fin de leurs études. Jusqu'à une époque relativement récente, ces conseils étaient dépourvus de base technique. Ils consistaient en général à encourager les ambitions de l'enfant ou celles des parents sans qu'on essayât de déterminer jusqu'à quel point ces ambitions étaient fondées sur des possibilités réelles. Mais depuis une vingtaine d'années les techniques de l'orientation professionnelle se sont considérablement développées, tandis que se multipliaient les recherches relatives aux causes qui dirigent et stimulent le comportement humain et qui progressait la psychologie pathologique dans l'étude des névroses résultant des occupations professionnelles et celle des états de neurasthénie. Cet ensemble de conditions a éclairé un public de plus en plus large et l'a amené à reconnaître l'avantage d'une recherche méthodique de la profession. Il n'est pas de technicien compétent de l'orientation professionnelle qui puisse prétendre que celle-ci est dès à présent une science exacte. Mais on peut affirmer qu'elle a dépassé le stade du laboratoire d'expérimentation et que, lorsqu'elle est appliquée par des spécialistes, elle apporte une aide appréciable dans le choix d'une occupation adaptée au candidat. N'oublions pas que les mêmes procédés dont l'efficacité s'affirme alors qu'ils sont employés par des techniciens peuvent donner des résultats désastreux aux mains de personnes inexpérimentées. Il est de plus prouvé que la volonté d'apprendre l'usage des méthodes en question ne suffit pas à former des orienteurs capables ; une vocation personnelle, un tempérament spécial sont indispensables.

Mais les résultats obtenus aux Etats-Unis, en France, en Espagne et en Grande-Bretagne entre autres pays où s'exerce l'orientation professionnelle, sont assez heureux pour stimuler le développement de cette branche de l'éducation dont de nombreux maîtres reconnaissent l'importance sans pouvoir consacrer à son étude le temps nécessaire. Je ne citerai ici qu'un exemple tiré des statistiques publiées par de nombreux journaux techniques. En 1936 l'Institut national de psychologie industrielle a recherché la trace de huit cents jeunes gens des deux sexes qui avaient sollicité ses conseils durant les années 1927 à 1931. On a constaté qu'environ cinquante pour cent de ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'avaient pas suivi les conseils de l'Institut n'en étaient pas moins classés *soit* comme « satisfaits », *soit* comme « donnant satisfaction ». Quant à ceux qui avaient obtenu un emploi concordant avec les recommandations de l'Institut, un peu plus de 90 % semblaient être *à la fois* satisfaits et « donner satisfaction ». En d'autres termes, tandis que dans le premier groupe, les chances se trouvaient être seulement égales pour ou contre l'adoption d'un genre d'occupation inadéquat, dans le second, elles s'élevaient à près de 40 contre une contre le risque d'un mauvais choix.

Des résultats de ce genre indiquent que l'orientation professionnelle peut à juste titre revendiquer à son actif un intérêt plus que théorique.

Quant au rôle de l'éducateur en matière d'orientation professionnelle, les avis sont fort partagés. Certains soutiennent que le maître doit se borner à fournir aux organisations de placement des indications au sujet de ses élèves, d'autres pensent qu'il doit y ajouter quelques suggestions quant à la profession, et d'autres, allant plus loin encore, désirent que le maître entre dans le détail des caractéristiques des divers genres d'occupation pouvant convenir. Même si cette dernière responsabilité n'est pas imposée aux maîtres, il semble nécessaire de placer, soit dans l'école même, soit à sa portée, une personne capable de donner des conseils quant aux professions. Je voudrais esquisser ici non pas le rôle du maître dans une école donnée, mais les lignes générales selon lesquelles il a été reconnu que les maîtres peuvent éveiller chez leurs élèves l'ambition professionnelle convenable à chacun d'eux. En même temps, nous verrons quelles possibilités de préparation s'offrent aux maîtres pour cette tâche en Grande-Bretagne.

Des considérations d'économie de temps et d'argent limitent trop souvent encore à une brève conversation les conseils donnés relativement à la profession. Quant à moi, je crois que l'orientation devrait consister en une

action continue tenant compte non seulement de la conclusion des études, mais encore de l'évolution de l'enfant pendant toute la période scolaire. Mon expérience personnelle m'a permis de constater à mainte reprise à quel point les enfants peuvent être rendus malheureux par le manque d'adaptation des programmes scolaires aux facultés et aux dispositions individuelles. Il n'est pas douteux non plus que de la façon dont les écoliers réagissent au système scolaire durant les années où leurs personnalités se forment dépend dans une large mesure leur satisfaction professionnelle dans leur vie d'adultes.

Des chercheurs comme Binet, Ferman, Spearman et leurs élèves ont démontré que, sauf en cas de sérieux désordre organique ou fonctionnel, les potentialités relatives aux études classiques peuvent être déterminées pour tout individu à un âge assez précoce. Il n'en est pas de même pour certaines aptitudes spéciales telles que l'aptitude mécanique, linguistique et la dextérité manuelle qui semblent susceptibles d'être influencées par le milieu et la pratique. C'est en raison de ce fait et aussi parce que les dispositions se transforment à chaque stade du développement, qu'il est difficile de donner avant l'âge de 14 ans au moins des conseils précis d'orientation professionnelle.

Il est clair que si le maître doit donner des directives précises, il lui faut se soumettre à une préparation assez approfondie. Mais un maître de carrière peut améliorer largement la qualité des conseils généraux qu'il est amené à donner en suivant un cours d'information relativement bref, complété par des lectures judicieuses. Les détails de cette activité du maître dépendent jusqu'à un certain point du caractère de l'école où il exerce. Les problèmes qui se posent et leurs solutions diffèrent grandement selon qu'il s'agit d'une école primaire, secondaire, technique, commerciale ou d'art. Mais si l'on admet que l'orientation professionnelle devrait être une action continue durant tout le cours des éudes, la plupart des maîres expérimentés sont aptes à remplir en tout ou en partie les conditions suivantes :

a) Diffuser des informations relatives aux exigences des professions et aux occasions offertes par elles en fondant une bibliothèque composée de livres et d'autres publications, en organisant des conversations privées, des conférences, des séances de cinéma, des groupes de discussion et des visites à des centres de travail.

b) Recueillir des faits de la bouche des parents, des docteurs et des collègues et contrôler la tenue des fiches concernant les élèves.

c) Faire un usage avisé des tests d'intelligence générale et d'aptitudes spéciales et entretenir avec les enfants et les parents des conversations préparées afin de compléter et de recouper les renseignements obtenus par d'autres voies.

d) Interpréter les faits recueillis à la lumière de leur connaissance des conditions et des exigences des diverses professions.

e) Aider les parents à adapter leurs ambitions aux possibilités de leurs enfants.

f) Agir en collaboration avec les organisations de placement en ce qui concerne les recommandations spéciales et la recherche de débouchés convenables.

g) Enseigner aux enfants les méthodes appropriées à suivre pour solliciter les emplois.

h) Contribuer dans l'établissement du plan de travail pour chaque élève (tout spécialement dans les classes supérieures) à ce que ce plan soit orienté sinon vers une profession spéciale, du moins vers le groupe le plus approprié de professions. Cette collaboration peut inclure des conseils quant au choix des questions d'examens tels que le certificat de fin d'études, le baccalauréat et la préparation aux études universitaires.

En résumé, suivant le degré d'urgence appliqué par la société à la bonne utilisation des facultés de ses membres, l'activité du maître pourrait (devrait, pensent beaucoup) devenir d'une extrême importance.

On peut évidemment se demander si un maître intelligent ne peut fournir ce travail sans préparation spéciale. Beaucoup d'instituteurs et de directeurs d'école donnent en effet d'excellents conseils sans avoir suivi de cours à cet effet. Mais les conseillers d'orientation doivent avoir étudié non seulement les enfants, mais aussi les professions. Quelque clairvoyants que puissent être les maîtres quant aux capacités de leurs élèves, il ne leur est peut-être pas toujours donné d'interpréter sur le plan de l'occupation professionnelle la valeur de ces capacités. On a parfois accusé les maîtres de se désintéresser de l'avenir et de tourner le dos au monde professionnel. Il faut se garder de généraliser, mais on ne peut nier que trop d'éducateurs ont des notions fort limitées en ce qui concerne les occupations étrangères à leur propre profession. Il ne manque pas de maîtres qui admettent ce fait et qui ont fréquemment recours aux diverses organisations de placement, officielles ou privées, utilisant les méthodes d'orientation professionnelle.

Un directeur d'école écrivait en ces termes à l'Institut national : « Sachant parfaitement que la connaissance que j'ai de mes garçons

est fort incomplète et unilatérale et que, de plus, mes renseignements sur les exigences des professions sont tout à fait insuffisants, j'ai toujours l'impression de jouer le rôle d'un charlatan lorsqu'on me demande des conseils. » Bien des éducateurs, cependant, se bornent à consulter des orienteurs spécialisés dans les cas qu'ils jugent difficiles ou douteux, c'est-à-dire pour des jeunes gens indécis sur le choix d'une carrière. Ces éducateurs négligent le difficile problème posé par les élèves dont les ambitions sont nettement définies, mais mal adaptées à leur tempérament. La collaboration de maîtres instruits des causes psychologiques des erreurs de vocation serait bien précieuse dans ce cas.

Si donc l'on admet la nécessité d'une préparation, quelle forme cette préparation devra-t-elle revêtir ? L'idéal serait pour le maître de travailler pendant quelques mois avec un orienteur professionnel en activité. Mais il faut en attendant se contenter d'une préparation d'un caractère différent pouvant s'acquérir en environ quinze jours complets d'études. Elle comportera d'une part des enseignements détaillés sur l'application des tests simples, mais surtout une esquisse des principales exigences psychologiques de divers types de professions, une étude des méthodes propres à réunir et à analyser des informations se rapportant aux activités professionnelles et de la technique des conversations et échanges de vues.

Au cours des cinq dernières années, un enseignement de ce genre a été donné par le personnel de l'Institut national à environ six cents maîtres. Un grand nombre d'entre eux ont suivi les cours de vacances qui ont lieu annuellement au mois d'août et durent quinze jours. D'autres ont suivi les sessions d'enseignement organisées en collaboration avec l'Institut de Pédagogie de l'Université de Londres. D'autres étudiants encore ont pu profiter, durant leur préparation professionnelle aux Universités d'Edimbourg et de Glascow, des conférences données par la section écossaise de l'Institut National d'O. P. Un grand nombre de maîtres de Birmingham ont été formés avec l'assistance d'un membre du personnel de l'Institut National qui fait depuis douze ans partie du Comité d'Education de cette ville. A Hull, une vaste organisation de préparation a été mise à la disposition du Comité d'Education local par l'I. N. au profit des maîtres de la région, etc.

Le cours de vacances a continué cette année au mois d'août et en hiver, les sessions d'enseignement reprendront pour les maîtres du premier et du second degré. La direction de l'enseignement s'intéresse activement à ces cours et donne des bourses pour en faciliter la fréquentation. Toutes les conférences ont lieu à l'Institut de Pédagogie de l'Université de Londres ainsi que les travaux pratiques pour les étudiants du cours de vacances. Pour les maîtres qui suivent les sessions d'hiver, les travaux pratiques sont organisés dans des écoles de localités d'un accès facile.

On suivra soigneusement deux mille enfants conseillés par les maîtres ainsi formés pendant une période de trois ans après la fin du cours de préparation.

Une enquête parallèle portera sur deux mille enfants choisissant leurs occupations à la manière courante. On pense que la comparaison entre les résultats obtenus pour les deux groupes permettra de se faire une idée assez exacte de la valeur des conseils d'orientation professionnelle donnés par les maîtres formés suivant les méthodes recommandées par l'Institut National.

Un centre de préparation plus avancé doit être ouvert par l'Institut en octobre à l'usage des maîtres ayant suivi les cours dont il a été question et qui sont évidemment d'un degré élémentaire. Ce centre donnera à un nombre limité d'étudiants, travaillant sous le contrôle étroit de membres expérimentés du personnel de l'Institut, une formation à peu près équivalente à celle des membres actuellement admis au sein de ce personnel. Ce sera une espèce de dispensaire de l'enseignement où des consultations gratuites d'orientation pourront être données à des enfants et peut-être à des jeunes gens. Au début et pendant quelques années peut-être le nombre des étudiants admis à suivre ce second degré d'entraînement sera forcément très restreint.

Le présent article s'applique naturellement en particulier à la Grande-Bretagne, pays auquel se limite ma propre expérience. Mais un rapport sur l'orientation professionnelle ne peut omettre de mentionner au moins le travail considérable fait dans ce domaine et dans celui de la sélection dans les autres pays et spécialement aux Etats-Unis, en France, en Allemagne, en Russie soviétique, en Italie, en Espagne et dans de nombreux pays plus petits. Ceux que le sujet intéresse peuvent se référer, en ce qui concerne le travail fait jusqu'en 1937, à l'excellent tableau publié par Keller et Vitchs en un volume de 500 pages intitulé : « L'orientation professionnelle à travers le monde. »

En résumé, disons que tandis que certains adeptes de l'O. P. soulignent spécialement la valeur du test psychologique, d'autres celle des tests physiologiques et d'autres encore s'attachent plus particulièrement à

« l'interview », les méthodes sont en tout cas celles que nous avons indiquées comme fondamentales, c'est-à-dire la recherche, le classement et la comparaison de documents sur les individus et sur les occupations. Ces méthodes peuvent être employées avec avantage par des maîtres à l'occasion de conseils à donner au cas de difficultés pédagogiques ou d'orientation professionnelle, mais une connaissance adéquate des techniques du test et de l'interview est indispensable à l'obtention de résultats satisfaisants. Cette connaissance est déjà mise à la portée d'un petit nombre en Grande-Bretagne et il est vraisemblable que l'avenir verra un grand développement des facilités déjà offertes.

Il nous faut préparer le moment où tous les parents et tous les enfants seront à même de bénéficier de conseils autorisés afin que la jeune génération puisse utiliser au maximum ses facultés en vue de son propre bonheur, de la sécurité et du meilleur rendement de la société démocratique.

Août 1939.

Nouvelles considérations sur l'autonomie des Ecoliers

(*Mémoire présenté au Congrès international d'Education nouvelle de Paris*, août 1939, par Ad. Ferrière). (*Extraits.*)

I

Il est constant qu'une des difficultés majeures du problème de l'éducation réside dans le conflit toujours renouvelé entre l'épanouissement de l'individu et la conservation de la société. L'enfant naît égocentriste — pour employer le terme de M. Jean Piaget — tandis que le bon ordre social exige l'altruisme, ou tout au moins un certain minimum de respect de la personne d'autrui et de ce qui lui appartient, ainsi qu'un certain minimum de véracité — qui implique courage — et ces qualités supposent à leur tour la répression, chez soi-même, de certains instincts de violence, de possession, d'approbation et enfin (une fin qui, chez certains primitifs, comme chez les animaux menant une existence collective, est un début) l'attachement au bien commun du groupe social, sa compréhension et son respect. Et ceci ne va pas sans sacrifices personnels. Aussi bien, les sociétés les plus primitives prévoient-elles déjà un système de défense collective contre le meurtre, le vol, certaines formes de mensonge et d'égoïsme ; et la morale — au sens latin de *mores*, les mœurs — condamne-t-elle ces défauts. Le mot « défaut » lui-même, apparenté à « défaillance », exprime un « manque », une lacune du sens social chez l'individu inadaptable ou simplement inadapté.

L'éducation traditionnelle a voulu viser avant tout au bien de la collectivité. Elle s'est donc trouvé amenée à réfréner l'expansion de l'individualité. Même là où elle a cru devoir mettre le bien de la personne au premier plan, elle l'a fait au nom d'une morale ou d'une religion collective, et elle a abouti bien plus au dressage moral de la personnalité qu'à l'expansion de la personne profonde, dans sa totalité et sa qualité.

En sens inverse, à l'excès de conformisme et d'uniformité imposée, vient s'opposer la licence ou excès de liberté déréglée chez l'individu. Certains pédagogues qui se croient émancipés et novateurs prônent cette liberté excessive, la pratiquent dans leurs classes et aboutissent ainsi à l'anarchie. Je ne veux pas dire par là, bien entendu, qu'il faut bannir toute liberté de la classe ou de la famille et que je songe à réinstaurer l'autorité, au sens brutal et arbitraire, au sens « extérieur » du terme. Je prétends au contraire que, là où il y a, chez les adultes, intuition saine du bien de l'enfant, intuition de préférence complétée par la connaissance de la psychologie du subconscient et par celle des lois de la psychologie génétique, une autorité naturelle s'établit qui va au devant du besoin obscur mais profond d'ordre et d'harmonie, besoin inné chez les enfants sains.

Cette autorité morale implique la liberté (mais non la liberté illimitée et inconditionnelle) de l'enfant ; elle répond à quelque chose de normal en lui, à un besoin de protection et de confiance. Par là, on peut affirmer qu'au sommet de cette convergence signalée au début entre les termes société et individu — qui semblent tout d'abord s'opposer — le bien de la collectivité et le bien de la personne coïncident. Et disons que le bien spirituel de l'enfant implique le bien de la société, comme aussi le bien de la société suppose celui de la personne de l'enfant.

Nous, novateurs, nous avons à lutter sur deux fronts : celui de la tradition périmée, celle qui tend à uniformiser les êtres, comme le fait encore l'enseignement officiel dans

nombre de pays : classes nombreuses où tous les élèves sont obligés de marcher du même pas dans toutes les disciplines du programme, l'assimilation des matières imposées étant contrôlée par des examens rigides. L'autre front de combat est celui de la liberté mal comprise laissée à la jeunesse par des parents insouciants ou croyant bien faire ; liberté plus souvent encore conquise de haute main par la jeunesse elle-même ; car l'autorité mal comprise des adultes pousse à la réaction, à la rébellion — et la contagion des milieux émancipés exerce une influence suggestive et collective intenses à l'heure qu'il est. Ce qui peut, dans les meilleures conditions, constituer un bien ; ce qui, le plus souvent, il faut en convenir, constitue un mal. Ce qui, de toute façon et quoi qu'on en pense, constitue un fait dont il convient de tenir compte.

Résumons ces considérations préliminaires en déclarant : si le progrès moral et social réside dans l'équilibre entre la différenciation et la concentration, entre l'enrichissement de l'être et la possession de soi ; — si le mal réside dans l'excès de l'un ou de l'autre de ces dynamismes complémentaires s'exerçant sans contre-poids et sans son complément naturel; — il ne faut rejeter ni la liberté, condition de la différenciation, ni l'autorité, lorsque celle-ci contribue à la conquête de la possession de soi, mais les harmoniser.

II

Faut-il laisser la liberté totale ou exercer une autorité totale? Bien entendu, les « totalitaires » pencheront pour le second terme de l'alternative. Et il y a des « totalitaires » dans d'autres pays que ceux auxquels on pense. N'y aurait-il pas, toutefois, une solution intermédiaire? Et cette solution ne résiderait-elle pas dans la discrimination des types psychologiques?

Nous pouvons nous poser cette question : quel est, à proprement parler, le rôle du maître à l'école de l'avenir? J'entends l'école qui veut réellement et avant tout que l'enfant se « centre » et, sur cette base, se transforme du dedans au dehors par différenciation et concentration complémentaires et harmonisées.

Admettons qu'on y adopte comme point de départ la liberté de choix de l'enfant (liberté du sujet, liberté du moment, liberté de durée, comme à l'école primaire publique de Mme M. Boschetti-Alberti, à Agno, au Tessin, en Suisse). Encore faut-il que cet enfant ait eu l'occasion de se « purger » des effets de coercitions subies auparavant, ce qui peut durer plus ou moins longtemps. Nul ne peut savoir quelle sera la durée de cette cure de nettoyage intérieur jusqu'au point où l'enfant centré se trouvera de ce fait rééquilibré et rendu à sa bonne volonté originelle (qu'il n'a peut-être jamais eu l'occasion de connaître!)

Là déjà, l'adulte doit pouvoir dépister les « incurables », les malades mentaux que nulle patience n'améliorerait, êtres déséquilibrés pour qui toute indulgence serait, irrémédiablement, un motif tout trouvé pour en abuser. Car, qu'il le veuille ou non, l'adulte incarne pour le subconscient du jeune être l' « autorité », c'est-à-dire la « société » (Freud dit : la censure) ou mieux : « ceux qui ont l'estime de la société ». Mais cette estime même révèle un fait important : le besoin d'approbation. Ce besoin, l'enfant l'éprouve à un degré extrême. Il ne recherche toutefois l'approbation que de ceux qui présentent à ses yeux une « valeur ». A tout âge, l'idée de valeur est déterminante. Seules varient avec l'âge et la maturité, les « valeurs » choisies comme telles.

Tout enfant sain, une fois « centré » — pas avant — a besoin de l'estime d'autrui. Il désire donc coopérer. L'idéal serait l'harmonie sans heurts, c'est-à-dire : le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles. Or la vie sociale actuelle, faussée par les erreurs de plusieurs générations (d'où, également, hérédité faussée) aboutit le plus souvent à la formule inverse : le minimum d'effets utiles obtenus avec un maximum d'efforts inutiles... ou, si l'on préfère : un maximum d'effets inutiles ou même nuisibles obtenus avec des efforts dont un minimum seulement joue un rôle utile!...

III

Aucune école, aucune institution sociale, ne saurait fonctionner sans qu'il existe une règle avec obligation pour tous de s'y soumettre, règle qui, dans les écoles nouvelles, est décidée et acceptée par ceux des élèves qui en sentent et en savent la nécessité. Il existe sans doute une frontière invisible entre ce que l'on fixera — la règle sociale — et ce qu'on n'éprouve pas — ou pas encore — le besoin de fixer. C'est la gêne, la tension, la souffrance éprouvées par les meilleurs qui déterminent si l'on tentera ou non — et par quels moyens — d'écarter cette gêne ou cette souffrance en instituant des règles.

IV

Au fond — et j'y insiste ici, sans avoir le temps de développer cette partie de mon exposé comme il le mériterait — c'est dans *toutes* les branches qu'il faudrait prévoir ce

système fondé sur les aptitudes et la volonté propre de l'enfant de les développer. On pourrait concevoir trois étapes : 1) celle du « papillonnage », pour employer le terme de Paul Robin à Cempuis (voir Gabriel Giroud, « Cempuis », 1900, réédité récemment) ; 2) celle du « bricolage » intelligent des enfants déjà « centrés » ; 3) celle du « pré-apprentissage » sérieux et volontaire. La marche lente ou rapide des intelligences, la variété des aptitudes et des intérêts excluent l'enseignement collectif selon des programmes et horaires rigides. Le maître doit être prêt, avec les ouvrages appropriés, à fournir à *chacun* les moyens de s'instruire dans les domaines qu'indiquent les prédispositions dominantes de sa nature. Cela suppose un système encore presque inexistant de fichiers, de problèmes pratiques à résoudre, de contrôle dont les écoles de Winnetka, aux Etats-Unis, sont en train de défricher la voie.

Dans le domaine des études — dans toutes les matières désirées et désirables — deux tâches en apparence opposées s'affrontent : 1) *se centrer*, arriver à vouloir par soi-même ce qui vise à conserver et à accroître sa propre puissance centrée de pensée claire, de volonté précise et efficace ; 2) *s'adapter* pourtant à la société telle qu'elle est, dans ses exigences et son excellence sur certains points, dans sa médiocrité et son insuffisance sur d'autres points, ceci sous peine d'en être exclu et de demeurer socialement impuissant.

De graves problèmes se posent sans doute ici. Faut-il vraiment, pour pouvoir vivre au sein de la société, s'adapter au mal qu'elle contient, à l'opportunisme, aux compromis? Jusqu'à quel point adoptera-t-on les vêtements, les mœurs, les apparences « reçues » du monde ambiant?

Pour qui a su se centrer et s'adapter à ce qui est bon et à ce qui, à tout le moins, est indifférent dans la société actuelle, une troisième tâche viendra s'ajouter aux deux premières, tâche qui englobe et dépasse celles-ci : *se dévouer*, afin de contribuer à changer peu à peu la société, à l'améliorer. Car l'humanité est solidaire. La souffrance injuste ne laisse indifférents que les aveugles moraux, les égoïstes invétérés et les parasites satisfaits de l'ordre — ou du désordre — établi.

Certains raillent l' « idéalisme » et la « morale » — et, dans un certain sens (car on a mésusé de ces termes), ils ont raison. — C'est pourtant par une aspiration idéaliste saine, par désir d'améliorer l'Homme qu'ils ont l'ambition d'écarter l'idéalisme vide et les formes morales désuètes et périmées.

Pour terminer, rappelons le mot du penseur Suisse romand Alexandre Vinet : « Je veux l'homme maître de lui-même, afin qu'il soit mieux le serviteur de tous. » Et ajoutons sa contre-partie : « Je veux la société aussi juste et aussi parlaite que possible afin qu'elle assure le mieux la croissance spirituelle de l'Homme. »

Ad. Ferrière.

L'École et l'Idéal Démocratique

Communication présentée au Congrès européen de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, par le Dr Freinet. (Extraits.)

Le Congrès aura, naturellement, à définir d'abord ce qu'on entend par idéal démocratique. Je crois qu'il pourra le faire assez facilement par la méthode pour ainsi dire négative, en l'opposant à l'idéal totalitaire qui est la destruction systématique de cette aspiration vers la liberté et le self-Gouvernement, en montrant la déchéance à laquelle nous ne saurions souscrire et dont la menace immédiate suscite la véritable cohésion des bonnes volontés libératrices.

Nous étudierons plus spécialement deux points de l'ordre du jour qui nous semblent le plus en rapports avec nos préoccupations majeures :

I. — c) Les droits et les devoirs des éducateurs pour l'application des principes démocratiques ;

II. — c) La communauté scolaire démocratique et ses contacts avec la vie.

Droits et devoirs des éducateurs pour l'application des principes démocratiques

Nous n'avons pas l'habitude, on le sait, de séparer le devenir pédagogique de toutes les considérations sociales et politiques qui le conditionnent. Et nous les mettons à la place qu'elles doivent avoir, parmi les premières, car nous savons trop à quel point le milieu social influence de façon décisive — en bien ou en mal — l'enfance à laquelle nous nous dévouons et comment il annihile bien souvent tous nos efforts.

Lutter pour l'avènement d'une société dans laquelle l'enfant pourrait se développer au maximum, le plus humainement et le plus harmonieusement possible, créer le climat favorable à l'épanouissement que nous souhaitons et que nous préparons, est un de nos premiers devoirs pédagogiques.

Le paysan qui jette son grain ne se dit pas :

— Moi je suis le semeur ; je suis celui qui aide les plantes à pousser, les préserve des maladies et les aide à fructifier. Il ne m'appartient pas de savoir si le laboureur a soigneusement labouré et fumé son champ...

Il sait bien que confier une graine à une terre mal préparée, que dévorent les racines hostiles, c'est perdre son temps et son travail. Le semeur est d'abord laboureur.

L'Educateur conscient est d'abord un homme socialement actif et éduqué, qui lutte dans les organisations sociales, syndicales et politiques pour la préparation du terrain favorable au travail pédagogique subséquent.

Nous avons cru nécessaire de signaler au début cette obligation pour qu'on ne suppose pas que nous continuons le grand mensonge et que nous tentons d'asseoir la virilité pédagogique sur la débilité et le renoncement social.

Nous n'interviendrons pas, par contre, sur la forme même de cette action sociale que chacun mènera selon ses aspirations et ses possibilités. Il nous suffit quant à nous qu'il le fasse avec un maximum de clairvoyance et de courage, au service de notre idéal commun de libération démocratique.

Pour ce qui concerse les droits et les devoirs des éducateurs en tant qu'éducateurs par contre, il est possible d'apporter des précisions et de présenter une ligne de conduite susceptible de rallier l'unanimité des hommes de bonne foi.

***

C'est la première fois peut-être qu'un grand congrès d'éducation sort des nuages de la pédagogie pure pour aborder les problèmes scabreux et si controverses de la nouvelle pédagogie sociale. C'est une évolution qu'il nous est agréable de marquer, puisque nous avons tout fait pour la susciter et nous ne pouvons mieux nous en réjouir qu'en participant au maximum aux discussions qui vont s'engager.

APPLICATIONS DES PRINCIPES DÉMOCRATIQUES, c'est d'ailleurs tout un programme.

Cela suppose :

a) Une reconsidération du problème éducatif qui ne sera plus centré seulement sur l'individu, mais sur l'individu au sein de la communauté.

b) Un véritable acte de foi dans les possibilités de la nature humaine.

L'idéologie totalitaire joue sur le complexe d'infériorité de la grande masse qui cherche un maître et un chef. Nous disons, nous : l'enfant — et l'homme — sont capables d'organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l'avantage maximum de tous.

c) Une éducation actuelle et pratique, qui abandonne résolument les sphères brumeuses de la scolastique pour s'en aller vers la vie complexe et diverse et divine.

d) Un travail pratique et effectif d'organisation nouvelle adaptée aux nécessités de l'heure.

Dans la plupart des pays qui souffrent actuellement du fascisme, la dictature a pu s'implanter parce qu'elle apportait un peu d'ordre là où avait régné, hélas! le verbiage démagogique et le désordre soi-disant idéologique.

Application de principes, cela signifie ORGANISATION PRÉCISE ET PRATIQUE pour la défense de notre idéal.

Et c'est là le véritable but de ce congrès.

Droits de l'éducateur

Nous ne prévoyons pas de droits spéciaux de l'éducateur au sein de la démocratie, qu'elle soit scolaire ou sociale. L'éducateur doit être au même rang que les autres citoyens, avec les seules prérogatives qui lui viendront de sa science et de ses capacités.

Il faut naturellement que l'instituteur ait le droit de travailler démocratiquement, c'est-à-dire que la communauté lui permette l'activité nouvelle que nous allons définir : problème pédagogique dans une certaine mesure, mais problème extrapédagogique surtout, qui est fonction du rapport de forces à l'intérieur d'un pays et dans le monde entre démocratie et réaction.

Devoirs de l'éducateur

Quels sont maintenant les devoirs des éducateurs désireux de préparer l'application des principes démocratiques?

Il s'agit là d'une véritable charte de l'éducation nouvelle démocratique que le congrès se doit de préciser et de préparer.

Nous en donnons ici quelques éléments qui seront à compléter après examen et discussion des différents rapports présentés :

1. — L'APPLICATION DES PRINCIPES DÉMOCRATIQUES suppose une nouvelle attitude des éducateurs qui cessent d'être les chefs, les maîtres, pour devenir les organisateurs et les guides de la nouvelle vie.

C'est un changement complet d'atmosphère qui conditionne tous les rapports ultérieurs tant scolaires qu'extrascolaires.

2. — Cette attitude est basée sur une conception nouvelle de l'enfant qu'on croit susceptible d'accéder graduellement à la participation active à la vie démocratique de la Communauté, pour devenir plus tard un élément actif et essentiel de cette communauté.

3. — L'oppression et l'asservissement matériels, intellectuels et moraux nécessitent

le mensonge social, le mensonge culturel, le mensonge moral.

La recherche de la vérité est un des devoirs essentiels des éducateurs démocratiques,

Il ne s'agit point ici de la vérité philosophique dont l'illusoire recherche est payée de tant d'erreurs et de renoncements, mais de la vérité qui sort des faits, et qui s'impose aux esprits habitués à un examen objectif des faits qui se présentent à nous.

Cette recherche objective de la vérité est facilitée par les techniques d'éducation qui font une large part aux besoins essentiels des enfants, et qui présentent de ce fait l'éducation non pas comme un processus extérieur à l'individu, mais comme son épanouissement naturel ; par des techniques qui poussent à la recherche et à la pratique de la vérité et qui aiguisent l'esprit critique.

L'éducation dogmatique qui nécessite l'acceptation, la croyance, l'obéissance ne saurait en aucune façon former des générations démocratiques.

L'Ecole démocratique doit avoir des techniques démocratiques.

4. — Mais préparation à la vie démocratique ne saurait signifier licence, agitation anarchique et désordre.

La liberté est toujours tempérée et conditionnée par la communauté. Pour vivre, cette communauté doit être harmonieusement organisée.

L'école doit abandonner les prêches moraux et les leçons impuissantes et s'orienter délibérément vers l'organisation démocratique de la communauté : organisation de l'activité et du travail d'abord, car un groupe où l'effort de chacun est harmonieusement délimité peut faire passer au second plan les problèmes de discipline aujourd'hui prépondérants :

Coopérative scolaire ;
Travail motivé et vivant par l'Imprimerie à l'Ecole, les Echanges interscolaires et les techniques d'expression libre ;
Plans de travail ;
Recherches personnelles ;
Harmonisation avec le travail adulte ;
Fichiers et conférences, etc...

L'organisation de la discipline vient ensuite, la pratique montrant que, dans une communauté basée sur l'harmonie des rapports et la vérité dans les fondements sociaux, il est possible de parvenir à la vie démocratique idéale.

C'est dans la mesure où nous saurons montrer que la démocratie peut et doit être un facteur puissant d'ordre, de progrès et de profit social que s'évanouiront les arguments de force brutale qui prétendent rétablir les nécessités historiques d'un passé révolu.

5. — La force brutale, enfin, n'a pas le privilège de l'héroïsme. On pourrait dire au contraire qu'il ne saurait y avoir héroïsme sans liberté ni véritable démocratie.

On ne peut qualifier d'héroïsme la joie sadique d'un Bruno Mussolini incendiant les cases éthiopiennes, ni l'acharnement barbare des destructeurs de Guernica. L'héroïsme est dans la souffrance volontaire, dans le sacrifice pour un idéal humain, pour le seul bénéfice du mieux-être social.

Nous répudions l'éducation soi-disant héroïque des pays totalitaires lorsque cette éducation mène à la barbarie moyennageuse que nous connaissons. Nous répudions de même l'éducation amollissante et passive des vieilles démocraties qui n'ont pas su cultiver les élans généreux et virils des jeunes générations.

Il est du devoir urgent des éducateurs démocrates de mettre debout une éducation active, vivante, liée aux individus, liée à la vie, liée à l'évolution sociale ; une éducation qui dépasse la vieille formation scolastique pour devenir une véritable préparation héroïque aux tâches héroïques qui attendent ceux qui, à cette croisée des chemins, doivent continuer la lutte millénaire pour une humanité meilleure.

C. Freinet,
Vence (Alpes-Maritimes).

Nouvelles diverses

Cours de préparation au diplôme de Conseiller d'orientation professionnelle.

Les cours de préparation au diplôme de Conseiller d'orientation professionnelle se feront comme d'habitude à Paris, à l'*Institut National d'Etude du travail et d'Orientation professionnelle*. La durée de la scolarité est de 3 mois : 2 sessions sont envisagées pour l'hiver 1939-40, l'une commençant en novembre, la deuxième en mars. Un examen sanctionnera les études à la fin de chaque session. Toutefois le diplôme de Conseiller ne sera délivré qu'après un stage pratique supplémentaire de 1 ou 2 mois suivant la compétence des élèves. Pour renseignements et inscriptions s'adresser au Secrétariat de l'Institut, 41, rue Gay-Lussac, Paris.

TABLE DES MATIÈRES 1939

JANVIER (N° 143)

Vœux du G. F. E. N. au sujet du programme de la dernière année d'études primaires 3
PETIT : Eveil et formation du sens social à l'Ecole maternelle 9
Une expérience : écoles à deux classes en ville 13
Nouvelles diverses 17
L. BOÈS : A travers les revues 20
Livres 23

FÉVRIER (N° 144)

Manifeste de la section anglaise : Pour la défense et la réalisation de l'idéal démocratique 35
E. KOHLER : La sociologie de l'enfant : l'éducation sociale dans une classe de garçons de 11 à 12 ans .. 37
A. FERRIÈRE : Recommandations du B. I. E. sur la formation psychologique du corps enseignant 41
De la valeur des biographies 42
L. BOÈS : A travers les revues 44
L. CAZAMIAN : Revues de langue anglaise 46
Publications du B. I. E. et de la S. D. N. 50
E. DELAUNAY : Chronique française. 53
Nouvelles diverses 59

MARS-AVRIL (N° 145)

Congrès européen de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle 67
E. FLAYOL : Rapport sur l'activité du G. F. E. N. pendant l'année 1938. 68
R. GAL : Sur les expériences d'orientation par les orienteurs 74
D. ALEXANDRE : Chronique espagnole 81
G. LAPIERRE : Echanges internationaux de maîtres et d'élèves 83
Nouvelles diverses 87
Livres 87

MAI (N° 146)

E. FLAYOL : Valeur pédagogique des coopératives scolaires 99
CASTEL : Le matériel dans la méthode Montessori 104
PERROTIN et SARE : Sur les classes d'orientation par les orienteurs (*suite*) 107
V. OGILVIE : Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle 109
Programme provisoire du Congrès européen de la L. S. E. N. 111
E. DELAUNAY : Chronique française. 121

JUIN (N° 147)

Sur le Congrès européen de la Ligue Internationale 131
La Rédaction : Modification à « Pour l'Ere nouvelle » 133
J. PUGET : Classe exploration et technique d'étude du milieu local dans une école du 1er degré 134
M. MONTESSORI : Extrait du bulletin de l'Association Montessori 139
L. BOÈS : A travers les revues de langue française 140
D. ALEXANDRE : A travers les revues de langue anglo-saxonne 142
Nouvelles diverses 145
B. I. E. : Ecole rurale à internat en Hongrie 148
Livres 149

JUILLET (N° 148)

A. FERRIÈRE : L'Ecole nouvelle traverse-t-elle une crise ? 163
VIAL : L'équipe et la combinaison d'équipe 166
N. SMELTEN : Une préparation des maîtres pour les écoles nouvelles. 171
V. OGILVIE : Nouvelles de la L. S. E. N. 172
Programme du Congrès européen de la L. S. E. N. : Paris, 3-10 août.

E. DELAUNAY : Chronique française. 174
B. I. E. : Education rurale en Angleterre 180
L. BOÈS : A travers les revues 181
Nouvelles diverses 183

AOUT-SEPTEMBRE-OCTOBRE
(Nos 149 et 150)

Numéro consacré aux travaux préparés pour le Congrès

Dr H. WALLON : Les droits de l'enfant 192
H. FRÈRE : Sur l'idéal démocratique. 195
M. WEBER : L'idéal démocratique.. 197
E. MARCAULT : Les buts de l'éducation (extrait L'éducation sociale de l'adulte) 199
OGILVIE : Nouvelles de la L. S. E. N. 205
BOÈS : A travers les revues 209
B. I. E. : Expériences scolaires de préparation à la responsabilité sociale en Angleterre 211
Nouvelles diverses 212
Livres 213

NOVEMBRE-DÉCEMBRE (Nos 151-152)

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : A tous nos amis 223
Appel aux amis de l'Education nouvelle 224
Le Groupe français d'Education nouvelle et les tâches qu'il envisage .. 225
Nouvelles de la section anglaise 229
VIAL : Ce qu'est l'enseignement par correspondance et radio 230
Quelques conseils d'un inspecteur pour le temps de guerre 232
Dr HATZAROFF : Préparation sociale des maîtres 233
DERMOT-STRAKER : le rôle du maîen orientation professionnelle 238
Ad. FERRIÈRE : Nouvelles considérations sur l'autonomie des écoliers .. 242
C. FREINET : L'école et l'idéal démocratique 244
Nouvelles diverses 246
Table des matières de l'année 1939 .. 247

Rédaction : 29, Rue d'Ulm, Paris Ve

Abonnements : Editions Bourrelier, 77, Rue Saint-Placide, Paris (6e)

COLLECTION THÉATRALE POUR LA JEUNESSE

Un comité a été formé pour la constitution d'un répertoire de spectacles pouvant être représentés par des enfants : comédies, farces, pantomimes, œuvres avec musique et danses, etc... Il est présidé par M. Ch. VILDRAC, et comprend : MM. G. BATY, L. CHAUVEAU, Ch. DULLIN, Mlle Lisa DUNCAN, MM. L. JOUVET, Darius MILHAUD, et des éducateurs : M. R. CAPUS, Mmes GRAPPIN, M. GRUNY, M. LERICHE, S. PREGNON, J. RENAULT.

Déjà parus :

1. **L'OURS ET LE PACHA,** comédie bouffe de SCRIBE, adaptation de Ch. VILDRAC et H. PASCAR **7 50**
2. **LE TERRESTRE VOYAGE DE JEAN DE LA LUNE,** féerie en 6 tableaux de G. LAMBERT **7 50**
3. **LA RÉVOLUTION AU ROYAUME DES BONBONS,** comédie en 1 acte de O. LAGUERRE **3 50**
4. **LE CARNAVAL,** saynète de M. NELLY-ROUSSEL **3 50**
5. **LA PRINCESSE ELISABETH,** comédie en 3 actes de M. KUHN **7 50**
6. **LE BAL DES ARAIGNÉES,** féerie musicale en 3 actes, par M. VÉRITÉ. Musique de M. SAUVAGEOT. — Une brochure (avec chant) : **7 fr. 50.** — Partition musicale ..... **12 fr.**
7. **AUCASSIN ET NICOLETTE,** adaptation de la chanson-fable en un prologue et 7 récits, par M. L'HOPITAL. Musique de M. SAUVAGEOT. — Une brochure ..... **8 fr.**
8. **LE DRAGON RÉCALCITRANT,** comédie en 7 tableaux, d'après un conte de Kenneth GRAHAME. Adaptation de Léo LACK ..... **5 fr.**
9. **LE COIFFEUR DE TANTE ARAMINTE,** comédie par A. BLANC-PERIDIER **3 50**
10. **LE CHEVAL SAVANT,** saynète de clowns, par G. LAMBERT.... **2 fr.**

Chaque pièce, accompagnée des indications de mise en scène, de décors et de costumes, avec croquis, forme un livret de 17,5 × 11,5 sous couverture en couleurs.

HORS COLLECTION

LES FILLES DE L'OGRE SE MARIENT

Saynète de SIMONNE RATEL

agrémentée de chansons populaires, de danses et d'évolutions rythmées, par GERMAINE WEILL

L'exemplaire, 18,5 × 24, orné par M. Iessel, broché ..... **9 fr.**

C'EST DIMANCHE

Sketch de A. Henry, terminant le recueil : CHANSONS DE LA COCCINELLE, de Gabrielle Salzi, musique de Jean Iri.

L'exemplaire, 18,5 × 24 ..... **10 fr.**

Envoi franco du catalogue détaillé comportant tous les renseignements, sur demande aux

Éditions BOURRELIER & Cie

76, rue de Vaugirard, PARIS (6e)

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :
Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin
Château de Greng
près Morat (Fribourg) Suisse

« ASEN » Rue du Jura, 13 GENÈVE (Suisse)

Fabrication de Jeux Educatifs et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau
Jeux Educatifs Descoeudres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés
Prospectus sur demande

Jeux éducatifs du Père Castor

MARIONNETTES

DEMONTABLES ET A TRANSFORMATIONS

de Jacques Chesnay

Les têtes, les nez, les yeux, les gaînes sont interchangeables et permettent de composer, avec très peu d'éléments et pour un prix modique, toute une troupe de petits comédiens de bois que les enfants métamorphosent et renouvellent eux-mêmes.

En pénétrant à l'école, les Marionnettes du Père Castor y apporteront de la vie, de la gaîté, de la bonne humeur et se prêteront à la représentation des scènes les plus variées.

Les éducateurs trouveront en elles de précieux auxiliaires pour l'enseignement vivant du français. Ils leur devront aussi une meilleure compréhension psychologique des enfants dont ils découvriront l'âme à travers les petites poupées de bois.

Boîte A	contenant	2	marionnettes	..... **22 fr. 50**
— **B**	—	3	—	..... **35 fr.**
— **C**	—	4	—	..... **45 fr.**

FLAMMARION éditeur, 26, rue Racine, PARIS (6e)

MÉTHODE DECROLY

Collection bleue

Intéresseront tous ceux qui veulent se tenir au courant de la pédagogie moderne

INITIATION DE LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — **Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,** par **G. Gallien** et **L. Fonteyne.**
Cahier n° 2. — **L'observation** et la mesure, par **L. Fonteyne.**
Cahier n° 3. — **L'Association,** par **A. Claret.**
Cahier n° 4. — **L'Expression,** par **L. Fonteyne** et **A. Claret.**
Cahier n° 5. — **Méthode globale,** par **J. Degand.**
Chaque cahier, couverture bleue : **10** fr. La collection de 5 : **40** fr.

Envoi gratuit sur simple demande de notre

CATALOGUE N° 1 : MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES

FERNAND NATHAN

NOUVEAUTÉS

ENTRE AMIS

MÉTHODE DE LECTURE

par A. CHAUVINEAU, Institutrice

présentée par Th. ROSSET, Ancien Directeur de l'Enseignement Primaire, Directeur de l'Enseignement Supérieur

Le principe de cette méthode est de faire saisir par l'enfant dès le début le mécanisme de la lecture. On apprend d'abord le son « la » puis en analysant « a » et « l » on recompose ensuite « la » et enfin on étudie le son inversé « al ».

Chaque son est étudié par l'observation de mots simples, suggérés par des illustrations très claires. Chacune des leçons est consacrée à un son nouveau tout en revisant ceux étudiés précédemment.

S. Theureau a établi une illustration entièrement en couleurs, comprenant de véritables compositions servant de point de départ pour chaque leçon, ainsi que des dessins très simples pour illustrer chaque mot.

Deux livrets 20×21 cm., illustrés en couleurs, par S. THEUREAU.
1er livret .... **6 fr.** — 2e livret .... **6 fr. 50.** — Les 2 livrets réunis .... **10 fr.**

ÉDITIONS BOURRELIER et Cie

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd.. 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand. en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève. Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle. 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher. 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E FLAYOL.